



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE SAÚDE



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA – MAPSI

**REBECA KAROLYNE DE ALBUQUERQUE SANTIAGO**

**AS VIVÊNCIAS DE PRAZER E SOFRIMENTO DAS PROFESSORAS DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DE PORTO VELHO**

Porto Velho

2017

REBECA KAROLYNE DE ALBUQUERQUE SANTIAGO

**AS VIVÊNCIAS DE PRAZER E SOFRIMENTO DAS PROFESSORAS DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DE PORTO VELHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado/MAPSI como exigência para a obtenção do título de Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR.

**Linha de Pesquisa:** Psicologia Escolar e Processos Educativos.

**Orientador:** Dr. Luís Alberto Lourenço de Matos.

Porto Velho

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

---

S235v Santiago, Rebeca Karolyne de Albuquerque.

As vivências de prazer e sofrimento das professoras de educação infantil de Porto Velho / Rebeca Karolyne de Albuquerque Santiago. -- Porto Velho, RO, 2017.

138 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Luís Alberto Lourenço de Matos

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1. Psicodinâmica do trabalho. 2. Vivências de prazer - sofrimento. 3. Educação infantil. 4. Professores. I. Matos, Luís Alberto Lourenço de. II. Título.

CDU 159:373.2

---

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### AS VIVÊNCIAS DE PRAZER E SOFRIMENTO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PORTO VELHO

**REBECA KAROLYNE DE ALBUQUERQUE SANTIAGO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia (MAPSI) como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia

**Linha de Pesquisa:** Psicologia Educacional e Processos Educativos

**Orientador:** Prof. Dr. Luís Alberto Lourenço de Matos

Banca examinadora:

Prof. Dr. Luís Alberto Lourenço de Matos  
Universidade Federal de Rondônia (MAPSI)

Assinatura:



Profa. Dra. Michelle de Freitas Bissoli  
Universidade Federal do Amazonas (PPGE)

Assinatura:



Profa. Dra. Vanderleia de Lurdes Dal Castell Schlindwein  
Universidade Federal de Rondônia (MAPSI)

Assinatura:



Dissertação aprovada em: 31/03/2017

Dedico este trabalho a Deus, a minha família e  
ao meu orientador prof. Dr. Luís Alberto  
Lourenço de Matos por acreditarem em mim.  
A Deus toda honra e toda a glória!

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, o Criador que nunca se esquece da criatura e ao Espírito Santo que durante essa caminhada foi o meu consolador, a Deus, toda honra e toda a glória. Assim, meu Deus, quero dizer obrigada por mais uma conquista, onde a tua mão esteve estendida sobre mim em todos os momentos.

A Nilson Briglia de Albuquerque (avô), Leonizia Santiago de Albuquerque (mãe), Debora Santiago de Albuquerque (tia), Lillian Santiago de Albuquerque (tia) e Lillyanne Santiago de Albuquerque (irmã), por todo o suporte e oração, vocês foram imprescindíveis para mim, obrigada por sempre acreditarem mesmo quando eu acreditava ser incapaz de chegar até o fim.

Aos amigos que conquistei durante este período, em especial a Cristiane Araújo, Elida Furtado do Nascimento, Gésica Bergamine, Juliana Seabra Laudares, Leila Gracieli da Silva, Maria Samara Gomes, Patrícia Guedes Nogueira e Talyta Soares da Silva.

À fonoaudióloga e amiga Anália Lemos Dantas que, com toda a paciência e carinho, cuidou do meu discurso e me ajudou nos momentos em que as palavras não conseguiam sair.

Ao psicólogo Aluísio Vidal que me ajudou a enxergar qualidades onde eu só encontrava deficiência.

Aos Apóstolos Rene e Marita Terra Nova – MIR - Manaus/Apóstolos Gustavo e Keyla Mota – MIR-Porto Velho e aos Pastores Odete Maria de Oliveira Nonato e Raimundo Nonato Pereira da Silva - MIR-PVH, meus amados líderes com quem aprendi amar a Deus, obrigada pelas orações e intercessões.

Aos Professores Doutores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado/MAPSI da Universidade Federal de Rondônia e ao secretário Antenor Silva por todo o apoio nessa caminhada.

Às Professoras doutoras Michelle de Freitas Bissoli e Vanderleia de Lurdes Dal Castel Schlindwein, membros da Banca de defesa, pela contribuição no desenvolvimento deste trabalho e ao meu orientador professor Dr. Luís Alberto Lourenço de Matos pela lição do saber, pela orientação constante, pela dedicação e renúncias pessoais, por repartir suas experiências e me auxiliar neste caminho. O meu eterno respeito e afeto.

## **A VIDA COMO FARSA**

(Valdemar Augusto Angerami)

Se você o tempo todo mostra ao mundo que tudo, absolutamente tudo, sempre está bem...

Que as coisas nunca te abalam ou te preocupam...

Saiba que o corpo irá te desmentir...

As enxaquecas, gastrites, inflamações na garganta, entre outras manifestações, são severos sinais da farsa que você está fazendo da própria vida.

Não adianta tentar colocar um sorriso no rosto se o coração está sangrando...

A alma não tolera essa farsa... O corpo irá gritar com os mais variados sintomas...

O mioma, o cálculo renal, a taquicardia, infecção urinária sempre são sinais de alerta...

Escute o teu coração e veja sua palpitação...

De nada adianta tentar sorrir se não houver alegria na alma...

Tente resgatar o que te magoa, tente superar os percalços, mas não faça da vida uma farsa...

As consequências sempre são severas...

Não veja nas complicações cardiovasculares e nas diversas formas de bronquite apenas meros sintomas físicos...

Elas também mostram nossa fragilidade diante dos mais diferentes enfrentamentos...

Não adianta calar se o coração quer gritar...

O grito contido irá doer nas entranhas da alma e irá machucar as partes do corpo mais sensíveis a tais agressões...

E também não grite quando o coração quer silêncio...

O espírito se desestrutura diante de barulhos indesejáveis...

Não engula dissabores em nome de que apenas grandes questões devem te preocupar...

Não são apenas os grandes dissabores que envenenam a alma e dilaceram o corpo e o coração...

Também são as pequenas coisinhas que se somam e tornam insuportável o fardo da própria vida...

Não faça da tua vida uma farsa...

É fatal negar os desígnios do corpo...

A enxaqueca é sinal de que a tua tensão excedeu os limites...

A gastrite, esofagite e a sinusite mostram que a tua estrutura emocional sucumbiu diante da razão...

Deixe a emoção se mostrar...

Diante da depressão assumo estar deprimido...

Diante da angústia, vivo intensamente o estar angustiado...

Tento reverter esse quadro agindo em sentido contrário...

Mas não com falso sorriso e titubeios...

Diante das lágrimas assumo a intensidade do teu choro...

Nunca tento negar o que te faz sucumbir...

A paz e a serenidade são dádivas do espírito tranquilo...

Nunca faço da própria vida uma farsa.

Somos humanos e podemos aceitar o fato de que sucumbimos diante dos problemas que afetam nossa humanidade.

As tuas disfunções hormonais e de tireóide são indícios de que você está indo além dos padecimentos que o corpo e a alma suportam...

A vida não tolera farsas...

Podemos enganar todos, mas nunca a nós mesmos...

A vida quando se torna uma farsa se torna um fardo insuportável...

Não deixe sua vida se transformar em uma grande farsa...

Recolha tua dor e sorria apenas quando o coração estiver em festa...

Não faça da tua vida uma farsa...



## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a dinâmica de prazer e sofrimento das professoras de educação infantil de Porto Velho que atuam na pré-escola. Para alcançar esse objetivo foi utilizada a abordagem qualitativa, recorrendo-se ao arcabouço teórico da Psicodinâmica do Trabalho. Participaram da pesquisa quatro professoras. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo. Os resultados revelaram que as principais vivências de sofrimento estão relacionadas à intensificação e sobrecarga, à falta de cooperação, à falta de espaços de discussão, à desvalorização profissional, à cultura da excelência e à falta de perspectiva de crescimento profissional. Como estratégias de defesa o professor utiliza a negação, a racionalização e o presenteísmo. O prazer aparece vinculado aos espaços informais de discussão, ao afeto e à aprendizagem dos alunos. Como estratégias de mobilização subjetiva foram observadas a inteligência prática, o reconhecimento e a cooperação. Quanto à atuação da Secretaria de Educação do Município de Porto Velho observou-se que não têm sido desenvolvidas ações que visem o bem-estar dos professores. Constatou-se, também, a dificuldade das professoras em sugerir ao poder público ações que possam contribuir para a viabilização da saúde dessas profissionais. A partir desses resultados foi possível perceber o quanto essa temática precisa ser estudada, particularmente na educação infantil que não tem sido alvo da mesma quantidade de pesquisas que outras etapas e modalidades de ensino, e que se fazem necessárias ações, tanto do poder público quanto dos próprios professores para tornar viável a criação de espaços que propiciem a discussão das vivências de sofrimento e prazer dentro e fora da escola, além da reformulação da forma de se pensar o trabalho docente e as condições de trabalho dos professores, requisitos essenciais para que possa ocorrer uma maior ressignificação do sofrimento em prazer e a valorização dos professores de Educação Infantil de Porto Velho.

Palavras Chave: Psicodinâmica do Trabalho. Vivências de Prazer e Sofrimento. Educação Infantil. Professores.

## **ABSTRACT**

This research had as objective to analyze the pleasure and suffering dynamics of preschool teachers in Porto Velho. To achieve this goal, the qualitative approach was used, using the theoretical framework of the Work Psychodynamics. Four teachers participated in the study. For data collection, individual semi-structured interviews were conducted. Data were traversed through content analysis. The results showed that the main experiences of suffering are related to intensification and overload, lack of cooperation, lack of spaces for discussion, professional devaluation, culture of excellence and lack of perspective of professional growth. As defense strategies, the teacher uses denial, rationalization and presentism. The pleasure appears linked to the informal spaces of discussion, the affection and the learning of the students. As strategies of subjective mobilization, practical intelligence, recognition and cooperation were observed. Regarding the activities of the Department of Education of the Municipality of Porto Velho, it was observed that actions have not been developed that aim at the welfare of teachers. It was also verified the difficulty of the teachers in suggesting to the public power actions that can contribute to the health viability of these professionals. Based on these results, it was possible to perceive how much this theme needs to be studied, particularly in early childhood education that has not been targeted by the same amount of research as other teaching modalities, and that actions are needed both by the public authorities and by the teachers themselves To make feasible the creation of spaces that allow the discussion of the experiences of suffering and pleasure inside and outside of the school, besides the reformulation of the way of thinking about the about the educational activity and the essential requirement so that a greater Re-signification of the suffering in pleasure and the valorization of the teachers of Early Childhood Education of Porto Velho.

**Keywords:** Work Psychodynamics. Experiences of Pleasure and Suffering. Child education. Teachers.

## **LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS**

<b>TABELA 1</b> - Dados do Município de Porto Velho/2015 .....	44
<b>TABELA 2</b> - Síntese do número de alunos e turmas - anos 2015/2016 .....	45
<b>TABELA 3</b> – Síntese do número de escolas – anos 2015/2016 .....	45
<b>TABELA 4</b> – Situação dos prédios das escolas que atendem a Educação Infantil em Porto Velho – ano 2016 .....	46
<b>GRÁFICO 1</b> - Número de escolas de Porto Velho (2015) .....	46
<b>GRÁFICO 2</b> - Número de docentes (2015) .....	47
<b>GRÁFICO 3</b> - Número de matrículas (2015) .....	47

## LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AM	Amazonas
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DPE	Departamento de Política de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GQT	Gestão de Qualidade Total
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPSI	Mestrado Acadêmico em Psicologia
MEC	Ministério da Educação
MIR	Ministério Internacional da Restauração
OT	Organização do Trabalho
PVH	Porto Velho
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RN	Rio Grande do Norte
RO	Rondônia
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consetimento Livre e Esclarecido
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
1 PRÉ-ESCOLA E INFÂNCIA: REFLEXÕES TEÓRICAS .....	20
2 A ESCOLA E O PROFESSOR NO CONTEXTO DO SÉCULO XXI .....	33
2.1 O trabalho dos professores de Educação Infantil .....	39
2.2 As Escolas de Educação Infantil de Porto Velho: conhecendo a realidade educacional .....	43
3 A PSICODINÂMICA DO TRABALHO: CONTRIBUIÇÕES .....	50
3.1 Pesquisas com professores em Psicodinâmica do Trabalho .....	66
4 MÉTODO.....	73
4.1 Abordagem.....	73
4.2 Participantes.....	73
4.3 Procedimentos para a coleta de dados e instrumentos.....	74
4.4 Procedimentos para a análise dos dados.....	76
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	79
5.1 AS VIVÊNCIAS DE SOFRIMENTO .....	79
5.1.1 Intensificação e sobrecarga .....	80
5.1.2 Falta de cooperação .....	86
5.1.3 Falta de espaços de discussão .....	88
5.1.4 Desvalorização .....	90
5.1.5 Cultura da excelência .....	93
5.1.6 Ausência de perspectiva de crescimento profissional .....	94
5.2 ESTRATÉGIAS DE DEFESA .....	95
5.2.1 Negação .....	97
5.2.2 Racionalização .....	98
5.2.3 Presenteísmo .....	99
5.3 MOBILIZAÇÃO SUBJETIVA .....	101
5.3.1 Inteligência prática .....	102
5.3.2 Cooperação .....	104
5.3.3 Reconhecimento .....	105
5.4 AS VIVÊNCIAS DE PRAZER .....	108
5.4.1 Espaços informais de discussão .....	108

5.4.2 Afeto .....	111
5.4.3 Aprendizagem do aluno .....	112
5.5 AÇÕES DESENVOLVIDAS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E SUGESTÕES DE AÇÕES QUE POSSAM AMENIZAR O SOFRIMENTO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	113
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	116
REFERÊNCIAS .....	121
APÊNDICES .....	135

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação propõe como objeto de estudo a dinâmica de prazer e sofrimento no trabalho das professoras de Educação Infantil de Porto Velho buscando compreender como essas profissionais se relacionam com o sofrimento e o prazer no trabalho. Para isso partimos da concepção de que o trabalho e a educação são atividades que fazem parte do existir do homem, pois somente o homem possui a capacidade de trabalhar e educar, sendo assim, o trabalho pode ser entendido como a essência do homem, ou seja, “o que o homem é, é-o pelo trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 154), nessa perspectiva, entendemos que o trabalho constrói o homem, suas relações e tudo que o cerca.

É preciso compreender que a existência do homem não é garantida por questões naturais, mas sim pelas suas criações e pelas modificações que faz no meio, no outro e, conseqüentemente, em si próprio. Dessa maneira o homem pode ser compreendido como produto do trabalho, ou seja, ele não nasce homem, mas se forma nas relações existentes que vivencia, então “ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Com o surgimento da escola se institucionalizou a prática pedagógica dos professores e sua ação de ensinar como força produtiva, contratada por um salário visando à produção e controle dos sujeitos sociais e à manutenção das estruturas de uma determinada sociedade ou grupo social.

Dessa maneira podemos pensar, ainda, que a prática pedagógica dos professores e, principalmente, dos que atuam na Educação Infantil vai historicamente se consolidando à medida que se concebe que este profissional não é apenas um observador da realidade e dos fenômenos naturais e humanos, com aptidão, vocação e/ou sacerdócio para ensinar. É, pelo contrário, um sujeito histórico e ideologicamente influenciado pelo contexto em que está inserido, produtor de conhecimento e de cultura e não somente um detentor de saberes, pois se o homem é um ser histórico, conseqüentemente tudo que perpassa pelo seu existir pode também ser considerado histórico.

Logo, quando tratamos especificamente do professor de Educação Infantil precisamos compreender que atualmente ele está em constante processo de aperfeiçoamento intelectual e ocupacional (busca de maiores oportunidades profissionais, uma melhor remuneração etc.) e se divide entre trabalho, família e vida social, sempre procurando, na medida do possível,

conciliar as questões de ordem pessoal com as imposições do mundo do trabalho, cada vez mais heterogêneo e intensificado nos seus ritmos e processos. Nesse contexto, dar conta dessa realidade, respondendo de forma satisfatória a todas essas exigências e, contudo, manter-se saudável, é um desafio para qualquer profissional.

A escola tem se tornado um espaço de sofrimento e prazer para esse professor. No entanto, é necessário perceber que o trabalho (no campo, na indústria ou no ambiente escolar) tem perdido a cada dia o seu sentido de prazer, pela fragmentação das relações causadas pelo próprio sistema econômico neoliberal e pelo modo de produção capitalista, que acabam por desapropriar o indivíduo da sua identidade profissional e, conseqüentemente, das situações que trazem as vivências de prazer (MINICUCCI, 2013).

Não se pode negar, afirma o supracitado autor, que através do trabalho o indivíduo alcança várias formas de satisfação de necessidades, sejam elas físicas, sociais e egoísticas<sup>1</sup>. Entretanto, a especialização do processo produtivo retirou das relações interpessoais no ambiente de trabalho a proximidade e a humanização em relação ao outro, sendo substituídas pelo isolamento, a impessoalidade, o individualismo e as desigualdades nas ocupações e salários. Tal qual uma empresa, afirma Minicucci (2013), as escolas podem apresentar características que não desenvolvem ações que favoreçam a interação entre pessoas, grupos e comunidade escolar em geral, onde alunos não chegam a conhecer ou tampouco dialogar com o gestor. Há até mesmo alunos que não sabem o nome de todos os professores de sua escola.

Nessa direção, observa-se que as mudanças socioeconômicas, a própria organização do trabalho e as relações sociais que se desenrolam nesse ambiente, evidenciam que o trabalhador foi expropriado do controle e domínio da produção trazendo com isso “desvantagens, como aborrecimento e perda do sentimento de importância pessoal, do orgulho de estar fazendo alguma coisa importante” (MINICUCCI, 2013, p. 214).

Apesar da existência de muitas situações causadoras de sofrimento no trabalho dentro do contexto capitalista, não se pode negar a presença das vivências de prazer, que trazem benefícios para o corpo, a mente e as relações sociais e possibilitam “a estruturação psíquica, a identidade e a expressão da subjetividade no trabalho, de modo a viabilizar as negociações, a formação de compromisso e a ressonância entre o subjetivo e a realidade concreta do trabalho” (FREITAS; FACAS, 2013, p. 10). Sendo assim podemos entender que o trabalho “será equilibrante se permitir a expressão do desejo do indivíduo e se, de fato, configurar-se

---

<sup>1</sup> Para Minicucci (2013), a necessidade egoística é uma das mais fortes necessidades expressas pelo homem e diz respeito a este se sentir importante, necessário ou mesmo valorizado no ambiente de trabalho e/ou no grupo em que está inserido, isto é, precisa sentir que a atividade que executa é algo de valor.



como lugar de sublimação. Será fonte de sofrimento psíquico se o desejo precisar ser reprimido, por não encontrar ressonância naquilo que o indivíduo faz” (BORSOI, 2007, p. 106).

Sobre o sofrimento Dejours, Abdoucheli e Jayet (1994, p. 30) nos auxiliam na reflexão das consequências do sofrimento causado por situações relacionadas ao trabalho, já que o sofrimento surge do conflito da relação entre o homem e a organização. Assim, “uma organização do trabalho autoritária, que não oferece uma saída apropriada à energia pulsional, conduz a um aumento da carga psíquica”, ocasionando com isso o adoecimento mental/físico no trabalho.

A partir dessa ótica é possível analisar a relação entre os professores de Educação Infantil e o espaço escolar, já que no decorrer dos anos têm se apresentado sempre crescentes as atribuições desse profissional. Desse modo, à docência são agregadas outras tarefas cumulativas, tais como o desenvolvimento de projetos escolares e atividades extracurriculares, formação continuada, atuação psicológica (mesmo não tendo formação para tal), acompanhamento e aconselhamento familiar, dentre outras atividades que dispendem do profissional da educação tempo, disposição e produção intelectual, seja no planejamento ou na execução das ações, ou seja, tais situações acabam por causar problemas que resultam em tensões nos professores de Educação Infantil (SAMPAIO, 2012, p. 18).

Pensando na relação entre escola, trabalho docente e sistema educacional, num contexto complexo de desigualdades socioeconômicas e culturais, é possível supormos que o excesso de funções/atribuições pode contribuir para o surgimento de um estado de desconforto físico e psíquico estabelecendo uma situação problemática no ambiente escolar.

Juntamente com esta análise estão minhas inquietações pessoais oriundas de observações e experiências no curso de pedagogia, como também as vivências profissionais no Centro Municipal de Educação Infantil Raimundo Nonato de Aguiar/Manaus - AM, onde atuava como coordenadora pedagógica. Tais observações foram intensificadas com os conhecimentos adquiridos no curso de psicologia, ao vislumbrar temáticas (adoecimento psicológico, bem-estar físico e psíquico, a importância do psicólogo escolar, dificuldades de aprendizagem, entre outras) relacionadas a essa área de conhecimento anteriormente desconhecida.

Ao longo de cinco anos de atuação em escola pública na Secretaria Municipal de Educação – SEMED, no município de Manaus/AM, observei situações que interferiam diretamente no fazer da coordenação pedagógica. Geralmente tais questões estavam relacionadas ao mal-estar físico e mental dos professores, evidenciando as consequências

deste adoecimento à escola, à prática pedagógica dos professores e para o processo de ensino-aprendizagem.

Dentre as várias situações observadas destaco:

- Elevado quantitativo de licenças e atestados médicos apresentado pelos professores;
- Atrasos na elaboração do planejamento (objetivos, conteúdos programáticos, estratégias de ensino e metodologia de avaliação que subsidiam e orientam as ações do professor em sala de aula ou em atividades extracurriculares) e dos documentos pedagógicos<sup>2</sup>, que norteiam o trabalho do professor, tais como: registros da realização de projetos, atividades culturais, esportivas, brincadeiras etc., na agenda diária dos alunos, no diário ou livro das ações em sala de aula, bem como relatórios de desempenho e domínio de habilidades e competências por parte das crianças;
- Junções de turmas a fim de minimizar os problemas no processo de ensino-aprendizagem (atraso no aprendizado dos conteúdos, na execução das atividades do livro, etc.);
- Dificuldades de aprendizagem das turmas que, consecutivamente, ficavam sem professor.

Outro aspecto a ser considerado pertinente para a construção do problema que fundamenta esta dissertação residia no fato de identificar se essa realidade estaria vinculada apenas à escola onde eu trabalhava ou se, em um contexto mais amplo, fazia parte do cotidiano de outras escolas. O contato com coordenadoras pedagógicas de várias escolas da rede municipal de ensino de Manaus possibilitou compreender que o problema era mais abrangente.

A saúde dos professores é um tema ainda em processo de discussão no espaço escolar, haja vista as atividades<sup>3</sup> realizadas para o atendimento dos profissionais da educação serem pontuais, distantes de se configurar como ações permanentes focadas no atendimento dos professores, justificando, assim, as dificuldades de diagnosticar as causas do adoecimento destes profissionais, uma vez que se tratam apenas os sintomas e não as causas.

---

<sup>2</sup> Documentos pedagógicos podem ser compreendidos como instrumentos nos quais o professor registra o planejamento das ações que serão executadas em sala de aula e também o registro do desempenho diário dos alunos, seja o desenvolvimento físico, social, emocional e o processo de aprendizagem da criança, visando a refletir sobre sua práxis, avaliando e redimensionando a ação educativa, a fim de atingir os objetivos planejados.

<sup>3</sup> Caminhão da saúde, campanha pelo bem-estar do funcionário público, dia da saúde do funcionário público entre outras ações, que se realizam em locais e datas específicas circulando conforme planejamento em lugares estratégicos como a sede da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Centro de Formação para professores, entre outros espaços.

Um fator bastante significativo refere-se ao reduzido espaço para se discutir a temática saúde pelos próprios professores e essa situação ainda se agrava quando se trata de adoecimento psicológico, no qual não somente comportamentos e atitudes, mas também o adoecimento físico pode ser um indício de uma possível saúde mental comprometida.

Talvez pela ausência de um conhecimento sistematizado, a partir de um maior número de pesquisas e estudos com enfoque nessas problemáticas (adoecimento físico e mental do professor de Educação Infantil), esta ainda não apresente a mesma visibilidade para o poder público, para a escola e até mesmo para esse professor.

O resultado dessa trajetória de experiências profissionais e os conhecimentos pedagógicos e psicológicos adquiridos no decorrer da caminhada profissional e acadêmica resultaram nesta dissertação que tem como objetivo geral analisar a dinâmica de prazer e sofrimento das professoras de Educação Infantil de Porto Velho que atuam na pré-escola e, como objetivos específicos:

- Identificar as principais vivências de sofrimento no trabalho das professoras;
- Identificar as principais vivências de prazer no trabalho das professoras;
- Identificar as estratégias de defesa utilizadas pelas professoras;
- Identificar as estratégias de mobilização subjetiva utilizadas pelas professoras;
- Identificar, a partir dos dados cedidos e dos relatos das professoras, as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação visando à saúde das professoras e as sugestões das professoras de ações para lidar com o sofrimento.

Cabe assinalar que as justificativas que embasam a realização desta pesquisa estão relacionadas à busca de ampliar o conhecimento acerca da temática “Prazer e sofrimento no trabalho docente”. Em pesquisas realizadas em dissertações e teses, bem como em artigos acadêmicos constatou-se uma expressiva quantidade de publicações sobre o trabalho dos professores do ensino fundamental e superior, porém poucos estudos relacionados ao trabalho do professor de Educação Infantil. Nessa perspectiva, o presente estudo buscou compreender esta lacuna nas pesquisas acadêmicas, trazendo dados relativos ao contexto de trabalho docente na Educação Infantil no município de Porto Velho/RO, enquanto uma realidade ainda pouco conhecida e estudada.

Espera-se que os resultados deste estudo contribuam para uma reflexão acerca da realidade do fazer docente e ainda para a compreensão das vivências de prazer e sofrimento no trabalho dos professores de Educação Infantil de Porto Velho.

Com o objetivo de facilitar a compreensão do tema abordado, a dissertação foi subdividida em seis seções: a primeira tem como tema “Pré-escola e infância: reflexões teóricas” e visa a discutir alguns dos caminhos percorridos pela Educação Infantil e ainda temáticas relevantes para a compreensão da função da Educação Infantil. A segunda seção “O professor no contexto do século XXI” trata da influência do neoliberalismo na educação e no trabalho docente, bem como aborda um pouco da realidade encontrada nas escolas de Educação Infantil de Porto Velho e discute a função de professor na atualidade. A terceira seção “O trabalho e a Psicodinâmica do Trabalho” traz os principais conceitos a serem discutidos na dissertação e ainda as pesquisas relacionadas com a temática, a fim de propiciar o diálogo entre as vivências de prazer e sofrimento e o trabalho dos professores de Educação Infantil. Utiliza como referencial teórico a Psicodinâmica do Trabalho, que tem como base os constructos teóricos de Christophe Dejours, além do auxílio de outros teóricos que estudam a temática no Brasil. A quarta seção “Método” trata da abordagem de pesquisa utilizada, dos participantes, dos instrumentos empregados, dos procedimentos de coleta que foram adotados, dos instrumentos e da análise dos resultados. A quinta seção “Resultados e Discussão” traz a análise e discussão a partir das categorias encontradas e dos objetivos propostos para a pesquisa. A sexta seção “Considerações Finais” apresenta as conclusões decorrentes das análises.

## 1 PRÉ-ESCOLA E INFÂNCIA: REFLEXÕES TEÓRICAS

A Educação Infantil atualmente é marcada por dois pilares: o cuidar e o educar, os quais visam a garantir um atendimento de qualidade e ainda suprir uma demanda afetiva que faz parte do ser humano. No entanto, apesar de se ter como sujeito, para o trabalho pedagógico, uma criança, a “educação infantil (para o professor) é tanto uma carreira como um tipo especial de profissão, e o professor não é uma babá” (GONZALEZ-MENA, 2015, p. 7-8). Essa visão sobre o professor precisa estar clara tanto para o poder público como para a comunidade escolar (funcionários, professores e pais), para que seja possível vislumbrar a importância dessa profissão tanto para a criança/família como para o próprio professor de Educação Infantil.

A divisão entre cuidar e educar merece atenção de todos da escola, haja vista essas ações acontecerem simultaneamente na rotina de creches e pré-escolas. Para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI<sup>4</sup> (2009), que norteiam a Educação Infantil, não há instituições apenas que eduquem crianças, nem tampouco aquelas que só cuidam. Esses dois aspectos são indissociáveis, imbricados em um mesmo processo de desenvolvimento global da criança (a mente, o corpo e os sentimentos, além de levar em conta as especificidades próprias da criança), pois se educa cuidando, ao mesmo tempo em que ao cuidar estamos educando.

Sobre essa temática, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p. 17-8) apontam que:

[...] é oportuno e necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o estudante. Cuidar e educar iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores [...]. Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente [...]. A relação entre cuidar e educar se concebe mediante internalização consciente de eixos norteadores, que remetem à experiência fundamental do valor, que influencia significativamente a definição da conduta, no percurso cotidiano escolar.

Se detalharmos o cuidar e o educar teremos a percepção de que essa combinação norteia toda a ação pedagógica da escola, pois leva em conta a formação geral da criança, ou seja, a mente, o corpo e os sentimentos, além de considerar também tudo o que se relaciona ao mundo da criança, como o seu modo de pensar, de se relacionar com o outro, seja adulto ou

---

<sup>4</sup> Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

criança nos espaços de convivência, de agir, aprender, se desenvolver, entre outros aspectos, que interferem diretamente na forma como esse indivíduo vê e entende a si mesmo e aos outros e, conseqüentemente, o seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Com a interligação entre o cuidar, o educar e o reconhecimento das características próprias da infância, a criança passou a “pertencer a uma categoria própria, e o estudo sobre a infância tornou-se uma área acadêmica” (GONZALEZ-MENA, 2015, p. 16).

Sobre isso Gonzalez-Mena afirma que (2015, p. 8),

Os educadores infantis combinam cuidado e educação em muitos programas distintos, mas costumam ter objetivos gerais comuns. Eles concordam que a infância deve ser apreciada como um estágio único na vida e buscam educar a criança por inteiro, levando em consideração a mente, o corpo e os sentimentos. Formulam objetivos educacionais projetados para ajudar as crianças a alcançar o seu potencial individual no contexto dos relacionamentos.

Quando Ariès (1981) iniciou seus estudos sobre a infância, ele constatou que nem sempre se viu a criança como um ser que necessita de cuidados especiais, ou seja, anteriormente a criança era vista como um adulto em miniatura (século XVII). De acordo com essa visão, as crianças participavam ativamente das reuniões e atividades sociais da comunidade sem nenhuma discriminação ou separação.

Nessa perspectiva, o cuidar e o educar não eram prioridades, pois não se pensava a criança como um ser em construção. Nesse período a educação das crianças pequenas era feita inicialmente no ambiente familiar, no convívio com os adultos e tinha por intuito ensinar as tradições, normas e regras da sociedade, não levando em consideração sua idade nem as especificidades da infância.

Com o advento da revolução industrial, as temáticas - ensino das crianças pequenas e o trabalho - se encontraram, graças à entrada da mulher no mercado de trabalho, o que fez com que a educação doméstica fosse sendo substituída por uma “educação” institucionalizada, ou seja, “o nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80).

Assim, a Europa e os Estados Unidos, em decorrência do incremento industrial, desenvolveram ações voltadas ao atendimento de crianças pequenas, inicialmente com um caráter assistencialista. Entretanto, instituições destinadas a essa atividade começaram a se apresentar como “pedagógicas”, contudo ainda mantinham objetivos de cuidar e proteger as crianças enquanto as mães trabalhavam.

No Brasil, o atendimento à criança, segundo Silva e Francischini (2012), pode ser compreendido sob a perspectiva de três fases inseridas numa cronologia que vai desde o

descobrimento (1500) até 1930: primeira fase, do descobrimento até 1874; segunda fase, de 1874 até 1889; e terceira fase, de 1889 até 1930. Nas décadas seguintes até 1990 observa-se a difusão de práticas educativas junto às crianças e a criação de legislações que nortearam e possibilitaram, nos dias atuais, a implantação e implementação da Doutrina da Proteção Integral<sup>5</sup> para crianças e adolescentes cujo marco foi a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069, de 13 de junho de 1990, incorporando como obrigação da família, da sociedade e do Estado assegurar os direitos da criança e do adolescente.

A primeira fase tinha como foco o atendimento de crianças negras, indígenas, mestiças e brancas de famílias menos favorecidas. Um elemento importante nesse período é o trabalho de religiosos, principalmente com a criação da “roda dos expostos”<sup>6</sup>, cujo foco seria acolher as crianças pequenas rejeitadas e abandonadas por seus pais. Vale ressaltar a participação dos religiosos nessa atividade de cunho caritativo, evidenciando o peso da religião e da ideia de caridade no atendimento das crianças (FREITAS, 2003; SILVA; FRANCISCHINI, 2012).

A segunda fase é marcada pela mudança do atendimento direcionado às crianças no sentido de que as ações perdem o significado único de “caridade” das instituições religiosas para a filantropia, ou seja, ocorre um reordenamento das ações com base na religião para aquelas com ênfase mais social.

Entretanto, é possível perceber até 1889 a ausência de ações, por parte da sociedade e dos governos colonial e do Império, relativas à preparação da criança para o futuro, muito menos com sua formação intelectual já que neste período a criança era vista como algo descartável e sem valor intrínseco de ser humano (RIZZO, 2003). A educação das crianças pequenas “organizava-se com base na lógica da pobreza, isto é, os serviços prestados, – seja pelo poder público seja por entidades religiosas e filantrópicas – não eram considerados um direito das crianças e de suas famílias, mas sim uma doação [...] sem grandes investimentos” (BRASIL, 2006b, p. 10), pois a educação assistencialista tinha como foco promover “uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades” (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 8).

---

<sup>5</sup> O 2º Código de Menores, aprovado em 1979, instituiu a Doutrina da Situação Irregular, especificando a natureza do tratamento ao menor infrator, substituindo todos os termos definidos anteriormente (expostos, abandonados, vadios, libertinos e mendigos) pela expressão “situação irregular”. O 2º Código vigorou até 1990, quando foi substituído pela Doutrina da Proteção Integral.

<sup>6</sup> O nome vem do dispositivo de madeira fixado no muro ou janela de igrejas e instituições católicas como a Santa Casa de Misericórdia onde eram depositados os bebês abandonados pelos familiares, sem que eles fossem identificados. Foram implantadas no Brasil no início do século XVIII, sendo extintas por completo na década de 1950.

Na terceira fase há, por parte da administração pública, uma maior atuação frente à infância, evidenciada pela criação de escolas, internatos, asilos e creches. Nesse período foi inaugurada a primeira escola de jardim de infância em São Paulo, além da fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Criança do Brasil (1889) e em 1909, “a primeira creche para filhos de operários com até dois anos, mas a maior parte das práticas voltadas para crianças de zero a seis anos era de caráter médico” (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 261). Vale ressaltar que “no final do século XIX, o Estado, no exercício de sua postura preventiva, tomava para si a função de zelar pela educação das crianças [...], para controlar essa fase da vida e, consequentemente, investir no futuro da nação” (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 261).

No início do século XX o Brasil vivia um crescimento desordenado das cidades, ocasionado pelo elevado índice de migrações do interior para as capitais, em busca de melhores condições de vida e de sobrevivência. Com esse crescimento desordenado a administração pública percebeu a necessidade de uma maior vigilância e controle da população, o que explica a ampliação, nesse período, dos movimentos higienistas, que tinham como foco a assistência e proteção à infância, para assim evitar desajustes e comportamentos rebeldes (RAGO, 1985).

Nesse contexto, as instituições assistencialistas, destinadas ao atendimento de crianças, tinham um caráter preventivo e de proteção de menores em situação de pobreza e de recuperação e controle daqueles considerados como crianças pobres delinquentes e, portanto, um problema social perigoso para o projeto de futuro da sociedade brasileira (KUHLMANN JÚNIOR, 2002).

Todas as atividades são pré-determinadas, inclusive seu horário, tempo de duração e o espaço a ser ocupado neste momento. Até as horas ditas livres não escapam ao controle institucional que determina o horário de iniciá-las, terminá-las e o espaço que ocuparão. As horas livres de lazer não são de forma alguma um escape à vigilância e ao controle da instituição. Servem aos propósitos do esquadramento ao permitirem a observação e o estudo dos internos nos seus momentos de maior descontração, quando, em tese, aflorariam comportamentos com menos disfarces. (RIZZINI, 1993, p. 43).

No Brasil, até a década de 1930, o conhecimento acerca do desenvolvimento infantil era praticamente inexistente, apesar de que nesse período os higienistas já discutiam projetos com foco na escola para a implementação de serviços de inspeção escolar (KUHLMANN JÚNIOR, 2000). Assim sendo, o objetivo da política assistencialista era o bem-estar físico e moral da população, fator que explica a ausência de “registros de uma preocupação com a



educação e com o processo de aprendizagem nas instituições asilares que atendiam os menores desamparados pelas próprias famílias” (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 262)<sup>7</sup>.

Com o fortalecimento dos movimentos operários e o entendimento de que as creches e pré-escolas trariam benefícios para o desenvolvimento infantil, passou-se a pressionar as indústrias/chefias a fim de garantir esse direito (OLIVEIRA, 1992). Nesse momento histórico a criança era tratada de forma diferente dependendo da sua classe social, pois enquanto as classes mais abastadas tinham uma escola que visava à criatividade e à sociabilidade da criança, as classes menos favorecidas tinham como proposta um atendimento que partia da ideia de que essas crianças eram deficientes em relação à saúde, nutrição e também possuíam deficiências escolares, sendo assim necessário, através da escola, compensar essas deficiências (KRAMER, 1995).

Visando a garantir esse atendimento de caráter preventivo se começou a diferenciar o atendimento das crianças e ainda um processo de regulamentação das instituições de atendimento às crianças pequenas, assim como da forma de trabalho a ser executado nesses locais, com o intuito de garantir o acesso dos “pobres” à escola. Apesar dessas ações, “a desigualdade permanece como crivo da assistência para a criança” (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 274).

Sobre o acesso das crianças das classes menos favorecidas à escola, Passetti (1999, p. 359) afirma que:

No início do século, o importante era garantir, pouco a pouco, o acesso de pobres nas escolas. No estado de São Paulo, pela lei estadual nº 1.070, de 16 de agosto de 1907, o governo ficava autorizado a colocar nos lugares de que dispunha nos estabelecimentos de ensino subvencionados, os alunos das escolas primárias que mais se distinguiam durante o ano e fossem reconhecidamente pobres.

Vale ressaltar que, mesmo com esse processo de mudança na forma como a sociedade via a criança e mais, com o surgimento de legislações que asseguravam alguns direitos básicos às mesmas, fica evidente a diferença no atendimento entre as crianças ricas e pobres, bem como a ausência de uma preocupação abrangente com relação à educação das crianças pequenas, aspecto que pode ser vislumbrado ainda atualmente se considerarmos que, mesmo com os avanços nas legislações vigentes, ainda há uma dificuldade de acesso das crianças às creches e pré-escolas no Brasil.

---

<sup>7</sup> Percebe-se que neste período as instituições “tinham um caráter preventivo e de recuperação das crianças pobres, consideradas perigosas para o futuro de uma nação promissora” (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 262). Neste período a criança pobre era vista como delinquente, por isso “cuidar” dessa criança era primordial para o bem estar do restante da população, pois isso garantiria que ela não reproduziria os comportamentos inadequados (alcoolismo, desnutrição, violência doméstica entre outras situações) que ameaçariam a sociedade, a ordem e o bem-estar da população.

A partir da década de 1930, diversos órgãos foram criados voltados à assistência infantil: Ministério da Saúde, Ministério da Justiça e Negócios Interiores, Previdência Social e Assistência Social, Ministério da Educação e também instituições educacionais e de atendimento social fomentados pela iniciativa privada.

Nas décadas posteriores se intensificou a preocupação em relação à educação física e à higiene das crianças, não somente como fatores de desenvolvimento das mesmas, mas como estratégias no combate ao índice elevado de mortalidade infantil. A criação de creches, jardins de infância e pré-escolas se acentuou, mas de maneira desordenada e sempre em uma perspectiva emergencial, como se os problemas relativos à infância, criados pela sociedade, pudessem ser resolvidos por essas instituições.

Como exemplo de instituições surgidas nesse período podemos citar a criação, em 1940, do Departamento Nacional da Criança, vinculado ao Ministério da Saúde. Conforme Souza (2000), o discurso oficial, principalmente a partir de 1940, foi defender a expansão dos jardins de infância como instrumentos de favorecimento ao desenvolvimento integral, suprimindo as deficiências da educação doméstica.

Em 1971 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº. 5.692/71, para direcionar a política educacional no país, com destaque para a política de fortalecimento dos espaços e instituições de ensino infantil visando a compensar as carências das crianças e preparar para o ingresso nas escolas primárias (muito mais no discurso do que na prática) propiciando base intelectual como prevenção contra o fracasso escolar.

Nas décadas de 1970 e 1980 ocorreu a expansão da Educação Infantil impulsionada pelas mudanças oriundas do processo de redemocratização do país e da luta pelos direitos humanos e sociais fundamentais. Tal fato propiciou a criação e o aparecimento desordenado de instituições que não se preocupavam com itens como: formação de professores, condições de trabalho dos professores, quantidade de crianças que seriam cuidadas naquele espaço e ainda a estrutura física para o atendimento dessas crianças, além de outras temáticas, cabendo ao Estado regulamentar essas iniciativas e experiências educativas de modo a atender as exigências da sociedade naquele momento.

Com a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, enquanto lei macro do país, se inseriu no tema educação, entre outros princípios, o que assegura, enquanto direito, o acesso à educação para todos os brasileiros visando à preparação para o exercício da cidadania, à vida em sociedade e ao ingresso no mercado de trabalho.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (BRASIL, 1988, p. 142-3).

A partir da Constituição de 1988, a educação se tornou um direito de todo brasileiro<sup>8</sup> e ampliou-se a discussão sobre a importância para a formação do indivíduo. Em 1996, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - ocorreu a reafirmação da necessidade de se garantir a educação enquanto processo de formação do sujeito. Para esta, a educação é “[...] dever da família e do estado [...] e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 2), requerendo, assim, uma ação coletiva e participativa de todos os sujeitos nela envolvidos, com destaque para o professor.

Sobre a garantia do direito à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Art. 4º, 1996, p. 8) assim se manifesta:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma<sup>9</sup>:

a) pré-escola<sup>10</sup>;

b) ensino fundamental;

c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

<sup>8</sup> Nessa legislação é possível se vislumbrar que a Educação é um direito, mas não há uma obrigatoriedade, a não ser no que se refere à Educação Básica, com ampliação bastante recente da escolarização obrigatória. Embora as creches também estejam incluídas na Educação Básica, não existe obrigatoriedade em relação a esse segmento.

<sup>9</sup> A redação dos incisos I, II e III foram mudificadas pela Lei nº 12.796, de 2013.

<sup>10</sup> Letras “a”, “b” e “c” foram incluídas pela Lei nº 12.796, de 2013.

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Com essas normativas se iniciou um processo contínuo de reformulação da prática do professor para dar conta da complexidade do processo educativo de que se tomou consciência. O Ministério da Educação (MEC) passou a realizar cursos e formações com o intuito de garantir espaços de debate e discussão sobre o fazer da escola e ainda para dialogar acerca das regras e preceitos que regem a prática pedagógica do professor.

Na década de 1990, com a criação da Lei 8.069<sup>11</sup> - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – se afirmou o direito legal a uma educação que propicie à criança o desenvolvimento físico, mental, espiritual e social, com o objetivo de garantir a formação desse sujeito cidadão em sua totalidade, obrigando o Estado a assegurar o atendimento às crianças de zero a seis anos de idade<sup>12</sup>.

Essa legislação assegura teoricamente esses direitos, porém na prática é possível se verificar situações que ferem e dificultam o acesso dessa criança ao que a legislação estipula como um direito básico, por isso se faz necessário trazer à realidade o que existe apenas no papel, pois na prática a criança ainda não é assistida de forma positiva pelo poder público.

O ECA estabelece como direitos básicos os seguintes aspectos:

- Proteção integral;
- Igualdade de direitos entre crianças e adultos;
- O direito de nascer e se desenvolver de forma saudável e harmoniosa e em condições dignas de existência;
- Direitos à educação, à saúde, ao lazer, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar/comunitária entre outros;
- Garantia de acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência;
- A garantia de prioridade no atendimento em instituições;
- A garantia de proteção em situação de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

---

<sup>11</sup> A lei 8.069 (ECA) se tornou uma legislação de referência mundial, no que tange à proteção à infância e à juventude.

<sup>12</sup> A Lei 11. 274, de 06 de fevereiro de 2006, ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos com o intuito de garantir a matrícula para as crianças de seis anos. A partir desse momento a educação infantil passou a atender as crianças até os cinco anos e o ensino fundamental passou de oito para nove anos.

- Punição para os que descumprirem a lei, entre outros aspectos que resguardam a infância e a adolescência.

Apesar de ser um bom modelo de legislação, depara-se com situações que expressam a ausência de compreensão e efetivação por parte dos municípios, dificultando na prática a viabilização desses direitos, ou seja, as crianças passam fome e sede e vivem em ambientes que representam risco social para seu bem-estar físico e psíquico.

Sobre esta temática, o ECA (1990, p. 2-3) estabelece que:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 7º A criança e o adolescente têm direito à proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

Com o propósito de garantir o direito a uma educação de qualidade, tanto o ECA como a LDB buscaram de alguma forma nortear aspectos relacionados à criança/adolescente e à escola. No entanto, na LDB isso fica mais claro, haja vista ser a legislação que estabelece os parâmetros que norteiam a organização do trabalho pedagógico a fim de assegurar uma educação de qualidade para o brasileiro.

Houve a inserção de diretrizes quanto à obrigatoriedade do acesso à educação, formação de professores, avaliação, entre outros aspectos que auxiliam os Estados e Municípios na organização dos seus Sistemas de Ensino, bem como as escolas na construção e implementação de sua prática pedagógica. Essa legislação veio regulamentar o trabalho educacional nas creches e pré-escolas para garantir um efetivo atendimento de qualidade a esse sujeito.

Essa legislação também inseriu diretrizes para nortear o trabalho educacional em creches e pré-escolas, definindo competências e responsabilidades para a oferta e manutenção dessas instituições entre as esferas federal, estadual e municipal, com o objetivo de garantir um atendimento de qualidade às crianças de 0 a 6 anos. A LDB trouxe outro panorama para a Educação Infantil ao reconhecê-la enquanto nível de ensino e como a primeira etapa da educação básica e, ainda, interligando o “cuidar e o educar” como base para a educação das crianças pequenas, aspectos que anteriormente eram considerados paradoxais e antagônicos.

Essa inter-relação entre cuidar e educar parte do pressuposto de que a criança é um ser integral e precisa desenvolver os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais para se tornar um indivíduo capaz de exercer sua cidadania e estar preparado para o trabalho. Assim, a Educação Infantil tem como objetivo auxiliar no desenvolvimento da criança, garantindo que a mesma tenha acesso a situações que favoreçam o processo de aprendizagem.

Sobre a Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996, p. 25) a compreende como:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

A LDB passou por diversas modificações, porém foi aprovada ainda com problemas a serem solucionados, pois a lei prevê, mas não assegura, o cumprimento de diversas questões relacionadas ao processo educativo e ao funcionamento das creches e pré-escolas. Isso pode ser claramente observado ao tratarmos da responsabilidade do município em promover a oferta e a manutenção das escolas de Educação Infantil à população. Entretanto, não há uma exigência de seu cumprimento, deixando o aspecto da obrigatoriedade em aberto.

Abrindo um parêntese no texto, cabe lembrar que, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, foi instituída a obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico dos 04 aos 17 anos de idade, assegurando, inclusive aos que não tiveram acesso à escola na idade própria, o direito de estudar. No entanto, ainda não garante a obrigatoriedade da matrícula e nem o acesso às creches de crianças abaixo dos quatro anos de idade.

Retomando a análise da LDB podemos, ainda, observar que ao tratar da valorização dos profissionais da educação, a referida legislação traz apenas uma especificação (artigo 67) afirmando que os sistemas de ensino devem oferecer condições adequadas de trabalho ao professor<sup>13</sup>, formação continuada, um piso salarial<sup>14</sup> e ainda um período reservado a questões

---

<sup>13</sup> Quando se fala em condições de trabalho está se tratando das situações básicas (salas adequadas para cada faixa etária, banheiros adaptados, água, luz adequada para cada espaço, número de alunos por sala entre outros aspectos) que direta e indiretamente influenciam no trabalho do professor e, consequentemente, no processo de ensino-aprendizagem, pois, ao mesmo tempo em que essa condição inadequada de trabalho afeta o professor, também afeta a criança, por isso se faz necessário não apenas pensar o currículo das escolas de Educação Infantil mas também na estrutura que é oferecida aos professores e às crianças. No Brasil há um grande número de instituições que se encontram em condições precárias, com a ausência de serviços básicos que acabam por atingir a saúde física e o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 1996).

pedagógicas como planejamento, avaliação, entre outros aspectos, no entanto não é incomum esses espaços serem pequenos frente às demandas escolares.

Sobre esta temática, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996, p. 48) prevê:

Art. 67 Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamentos e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho.

Com isso se percebe que as legislações acima citadas, que regem de forma macro os estados e municípios, poucas vezes se referem ao bem-estar do professor. Prova disso é que não foi encontrado nenhum artigo que expresse a preocupação dos órgãos federais com esse bem-estar, que garanta um atendimento diferenciado em casos de adoecimento ou que estabeleça as diretrizes para as secretarias estaduais e municipais de educação trabalharem a temática do adoecimento do professor. Quando se fala em uma educação de qualidade para as crianças pequenas é preciso entender que isso envolve situações sociais, orçamentárias e legislativas, não sendo possível apenas uma dessas esferas dar conta de todas as peculiaridades da Educação Infantil, e ainda é preciso compreender que o processo de escolarização perpassa pelo professor, sendo assim ele precisa existir para além da escola.

No que diz respeito à qualidade no atendimento às crianças, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998, p.14) assim se manifesta:

A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil<sup>15</sup> (BRASIL, 1998) é um “conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 13). De acordo com o RCNEI, no ano de 1998, muitos dos profissionais que atuavam na

<sup>14</sup> Sobre esse aspecto, a Lei nº. 11.738, de 16 de julho de 2008 instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

<sup>15</sup> O RCNEI é uma proposta pedagógica aberta, flexível e não obrigatória que busca garantir uma educação de qualidade que leve em conta a infância e suas peculiaridades.

Educação Infantil ainda não possuíam uma formação adequada, recebiam uma baixa remuneração e trabalhavam em condições precárias. Com isso podemos perceber que essa queixa não é algo atual, pois desde 1998 o Referencial Curricular vem trazendo queixas que ainda hoje fazem parte do discurso dos professores. Entretanto, pode-se perguntar até que ponto se tem pensado em soluções eficazes para dar conta dessas problemáticas ou essas queixas têm sido silenciadas por discursos que visam a não propiciar ao professor a reflexão sobre suas próprias condições de trabalho?

Com o intuito de ampliar esse conhecimento sobre a infância e principalmente acerca da importância da Educação Infantil, no ano de 2006 a Secretaria de Educação Básica (SEB-MEC), por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) e do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE), apresentaram à comunidade os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.

Este documento teve por objetivo promover “a igualdade de oportunidades educacionais e que leve em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes” (BRASIL, 2006a, p. 3), ou seja, esse documento visou a propiciar o cumprimento do preceito constitucional de descentralização administrativa, além de fortalecer a construção coletiva das políticas públicas para a educação.

Em 17 de dezembro de 2009 foi aprovada a Resolução nº 5 instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil<sup>16</sup> no Brasil. Este documento foi idealizado pela necessidade de uma revisão das concepções sobre a infância nos espaços coletivos e ainda para fortalecer as práticas pedagógicas mediadoras<sup>17</sup>, garantindo assim a continuidade no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da criança, respeitando suas especificidades e garantindo a não antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. As Diretrizes vieram nortear a proposta pedagógica para a Educação Infantil, no sentido de “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e

---

<sup>16</sup> Esta é a segunda versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sendo a primeira instituída por meio da Resolução CEB nº 1 de 07 de abril de 1999.

<sup>17</sup> Para Masetto (2000), a mediação pedagógica ou as práticas pedagógicas mediadoras são as práticas que fazem do professor um instrumento de interligação entre o conhecimento científico e a criança. Desse modo, rompe-se com a ideia de aluno receptor do conhecimento e professor detentor de todo o conhecimento e passa-se a compreender o professor como o incentivador/motivador do processo de ensino-aprendizagem, sendo assim “ensinar e aprender têm que ser com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando, como sujeito de aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar” (FREIRE, 2011, p. 116).



avaliação de propostas pedagógicas e curriculares na educação infantil” (BRASIL, 2010, p. 11).

A referida Resolução traz em seu início a concepção mais atual sobre Educação Infantil, criança, currículo e proposta pedagógica e o quanto elas irão nortear a prática do professor. No decorrer do documento se discutem questões relacionadas à prática em sala de aula, avaliação, princípios norteadores do trabalho, além de tratar de questões como a educação de crianças indígenas e do campo.

Como pode ser visto, a Educação Infantil é algo recente e a forma de se pensar a infância e o trabalho pedagógico do professor vem se modificando constantemente, o que pode propiciar uma dificuldade de se pensar esse trabalho em seu contexto mais amplo, já que nem o seu trabalho pedagógico está plenamente definido. Trata-se de uma construção.

Tal situação leva à reflexão de que talvez ainda se pense pouco o bem-estar do professor, pois as legislações têm como foco a criança e não os docentes que atuam na Educação Infantil. Em suma, a LDB e demais legislações complementares reafirmam os preceitos constitucionais direcionando e norteando a política educacional no sentido de assegurar na prática a efetividade da lei, inclusive aquelas voltadas à implantação e implementação de instituições de ensino. Entretanto, ainda há muito que se fazer para que os princípios estabelecidos nas legislações educacionais vigentes saiam da letra para o desafio cotidiano dos sistemas educacionais e suas escolas de ofertar uma educação de qualidade, que contemple as necessidades e expectativas da população brasileira.

Na realidade, apesar do crescimento quantitativo de escolas tanto da Educação Infantil como dos demais níveis, percebe-se ainda que o poder público não dá conta da demanda existente dificultando, com isso, o real cumprimento do que preconizam as leis. A relação desigual entre a legislação e a realidade da Educação Infantil no Brasil nos faz refletir sobre a fragilidade do acesso dessas crianças ao espaço escolar que cumpra efetivamente sua missão de educar, possibilitando o desenvolvimento integral de nossas crianças e não apenas o preparo para o mercado de trabalho.

É necessário trazer ao debate os reflexos dessas problemáticas – as leis versus os desafios para sua efetivação –, já que há anos a classe dos professores e a sociedade (grupos que estudam e pensam o trabalho pedagógico no Brasil) lutam por uma Educação Infantil de qualidade que apresente alternativas viáveis para problemas como a organização de tempo e espaço, acompanhamento do desenvolvimento infantil, relação adulto - criança entre outras temáticas que perpassam o espaço escolar e contribuem diretamente para o bom resultado do exercício da função de professor da Educação Infantil.

## 2 A ESCOLA E O PROFESSOR NO CONTEXTO DO SÉCULO XXI

A educação brasileira desde os anos de 1980 e 1990 do século passado e posteriormente nessas duas primeiras décadas do século XXI vem apresentando profundas transformações, impulsionadas inicialmente pela Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 e demais legislações educacionais complementares. Tais mecanismos legais, numa perspectiva global, emergem como resposta à reestruturação socioeconômica, política, ideológica e cultural que o país estava vivenciando desde os anos 80 e 90 e tinham como eixo estruturante de mudanças, dentre outros fatores, a doutrina neoliberal e os movimentos sociais pelos direitos humanos e cidadania (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 35).

As mudanças sociais, políticas e econômicas provocadas pelo ideário neoliberal têm se refletido na educação e nos profissionais que nela atuam. Tais mudanças têm trazido novos desafios à Educação, especialmente quando tratamos sobre o trabalho do professor, na medida em que este se defronta “com uma realidade globalizada, complexa [...], de tantas demandas e desafios colocados pela sociedade atual, [...] resultantes de tensões que passou a ter que enfrentar” (SAMPAIO, 2012, p. 18) e busca se articular para responder às exigências impostas pelo mercado.

Vale ressaltar que essas mudanças têm ocorrido e sempre irão ocorrer, visto que tanto os homens como a educação sofrem diretamente com as transformações históricas, o que pode ser vislumbrado ao nos recordarmos dos momentos históricos que designaram temáticas que nortearam tanto os documentos como o fazer da própria escola.

Com o advento do novo milênio, e ainda sob a influência do neoliberalismo, o reflexo dessas transformações vem tendo seus desdobramentos, com destaque para a elaboração de políticas educacionais mais próximas da realidade brasileira atual e a implantação de planos e programas para todos os níveis educacionais. Tais desdobramentos visam à avaliação institucional e ainda da qualidade do ensino para a formação do aluno a partir de resultados positivos dos rendimentos escolares, da atuação da gestão escolar como executor das políticas educacionais, dos processos educativos e da profissionalização do professor para o mercado de trabalho, trazendo com isso expressivas mudanças sobre o cotidiano escolar e sobre o próprio desempenho docente (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009).

Como reflexos dessa influência neoliberal está a “fragmentação do trabalho docente [...] e o sucateamento da educação causado por sua transformação em mercadoria” (TARGA; MENEGHETTI, 2004, p. 2). Para o neoliberalismo, o trabalho desempenhado pelo professor é considerado como qualquer outra mercadoria, ou seja, ele é comercializável e obedece às

regras do capital, nesse sentido “o salário é o preço de ajuste entre a oferta e a demanda de trabalho” (CATTANI; HOLZMANN, 2011, p. 247) ou mão-de-obra disponível.

Entretanto, pensar o trabalho realizado pelo professor enquanto mercadoria adquirida pelos indivíduos, a partir da conclusão de um curso superior, pode não ser o suficiente para o desempenho das tarefas ou para o exercício diário desse profissional em sala de aula. É preciso desmistificar a ideia equivocada de que qualquer pessoa pode ser professor. A exemplo da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica apresentam direcionamentos para o atendimento das crianças, na qual o ato de cuidar e de educar requer que o profissional da educação tenha não somente a formação acadêmica correspondente à função a ser desempenhada, sensibilidade, capacidade de interação e abordagem, como também a percepção do comportamento e do desenvolvimento integral da criança. Nessa perspectiva:

[...] cuidar é educar, envolve acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta [...]. A relação entre cuidar e educar se concebe mediante internalização consciente de eixos norteadores, que remetem à experiência fundamental do valor, que influencia significativamente a definição da conduta, no percurso do cotidiano escolar (BRASIL, 2013, p. 17).

Essas aptidões e habilidades são qualidades imprescindíveis para aqueles que adentram a docência, principalmente na Educação Infantil, ou seja, é uma questão de afinidade e não somente uma necessidade de recursos humanos para atender o mercado de trabalho naquelas áreas que ofertem mais oportunidades de emprego, como é o caso da demanda por mão-de-obra para atender o quantitativo crescente de alunos que ingressam na educação básica anualmente.

Questões como profissionais adequados para atender crianças, a problemática do desemprego e a escolha por áreas, como a educacional, com maior oferta de oportunidades de emprego, se interligam, à medida que, para a política neoliberal, o salário está relacionado à produtividade do trabalhador. A par disso, entende-se que a realidade do desemprego é uma condição voluntária e produto da própria escolha dos sujeitos: estão desempregados aqueles que não aceitam receber o que o mercado está oferecendo, em contrapartida há os que aceitam e se subjugam a realizar qualquer tipo de atividade para fugir da realidade que se impõe (CATTANI; HOLZMANN, 2011).

Outro elemento característico dessa política educacional neoliberal é a submissão da escolarização às exigências da produção e do mercado, resultando em uma percepção e estruturação da educação aos moldes das “grandes empresas capitalistas ou estatais, compostas de uma massa de profissionais assalariados, hierarquizados e especializados

(parcelarizado), envolvidos na produção e transmissão do saber sistemático” (SÁ, 1986, p. 25).

Assim o professor utiliza as ferramentas tecnológicas, ou seja, “a ciência se encontra a serviço dos interesses do capital, onde o professor não mais se responsabiliza por educar, mas por formar profissionais capazes de atender às expectativas do mercado de trabalho” (TARGA; MENEGHETTI, 2004, p. 2). No entanto, os reflexos da política neoliberal no campo educacional extrapolam o espaço escolar e adentram o âmbito pessoal, à medida que, como já explicitado anteriormente, determinam a escolha da profissão de professor em detrimento de outra vocação que as pessoas possam ter, por conta da oferta de emprego e da crescente massa de desempregados.

Friedman e Friedman (1980, p. 243) ao afirmarem que “o empregador é protegido da exploração de seus empregados pela existência de outros trabalhadores que pode contratar”, evidenciam claramente que o neoliberalismo renova o capitalismo e transforma o ser humano em uma mercadoria, ou seja, ao mesmo tempo em que é livre e capaz de fazer suas escolhas, as suas relações sociais podem estar subjugadas pelo mercado. No exercício da função para a qual se formou, o professor pode acabar se submetendo à mercantilização da educação e, conseqüentemente, de sua própria função, para enfim manter o seu trabalho.

Respeitando as exceções à regra, essas situações apresentadas nas quais profissionais entram para exercer a docência, por considerar que nesse mercado de trabalho há uma demanda crescente de oferta de vagas de emprego forjadas pelo crescimento populacional e pelas exigências da política educacional do país, foram observadas e vivenciadas durante dez anos de luta na área de educação como coordenadora pedagógica em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Manaus - Amazonas e em estudos realizados durante o ano de 2012 – 2013, quando participei como discente nos cursos de Pós-Graduação em Educação Infantil e em Coordenação Pedagógica.

Outras exigências da política neoliberal referem-se ao direcionamento para a busca da qualidade total na educação, à modernização das instituições de ensino, ao uso das ferramentas metodológicas e tecnológicas para a aprendizagem, à formação dos educandos, à adequação do ensino à competitividade do mercado, à abertura de universidades aos financiamentos empresariais e à produtividade, e isso evidencia uma espécie de mercantilização da educação, visando a preparar o indivíduo exclusivamente para o mercado de trabalho. Desse modo, “o que se quer do sistema educacional é a produtividade, baixo custo de mão-de-obra numerosa mas com qualificação técnica, disciplinada e dócil” (SEVERINO, 1986, p. 92). Entretanto, tal situação desfavorece as classes populares, pois essa

educação visa à produtividade de mão-de-obra e não à qualidade na educação como preveem os sistemas de ensino do país.

Vale ressaltar que o conceito de Qualidade total ou Gestão da Qualidade Total (GQT) teve sua gênese no Japão após a 2ª guerra mundial seguido pelos Estados Unidos e, posteriormente, se difundiu pelos demais continentes. Os precursores dessa linha filosófica foram Edwards Deming, Juran, Crosby e Armand Feigenbaum, os quais estabeleceram princípios para adoção da qualidade, visando à busca de um padrão desejável ou um nível de qualidade total para os produtos e serviços prestados naquela época por organizações e empresas de negócios. O termo qualidade total tem inserido em seu conceito seis atributos ou dimensões básicas: qualidade intrínseca, custo, atendimento, moral, segurança e ética, que lhe conferem características de totalidade. Atualmente é um conceito utilizado nos mais diversos setores da sociedade, inclusive no campo educacional.

A qualidade da educação e do ensino pode e deve ser vista sob a perspectiva do atendimento simultâneo dessas dimensões e não apenas quanto ao seu aspecto político-pedagógico (XAVIER, 1995). Numa abordagem mais atual, quando se trata de questões voltadas para a qualidade da educação, é imprescindível falarmos da qualidade social de todo o processo educativo, o qual apresenta como premissa para análise os aspectos sociocultural e ambiental da educação, “[...] em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico” (GADOTTI, 2013).

A partir dessas reflexões iniciais sobre a política neoliberal e o trabalho do professor, passamos a uma temática que está intrinsecamente relacionada com a análise anterior e tem a ver com o que denominamos de mercantilização do trabalho humano com destaque para a área educacional e o fazer docente.

Sobre a mercantilização da educação, Sader (2005, p.1) afirma que:

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação.

Segundo o referido autor, tal prerrogativa decorre do fato de a educação ter se tornado um instrumento de reprodução ideológica de um sistema capitalista a fim de dar conta de uma demanda que fortalece a classe dominante e estigmatiza, pela exploração mascarada de políticas sociais, a maioria da população. Nesse contexto, a educação se torna, segundo Florestan Fernandes (2008), cada vez mais objeto de mercantilização e fonte de lucros com graves danos ao bem comum e à sua ação potencializadora de humanização e emancipação.

Essa situação contribui para o enfraquecimento da educação pública, retratada na realidade atual por escolas públicas abarrotadas de alunos, com pouca e/ou nenhuma infraestrutura adequada, precário acervo bibliográfico para o desenvolvimento do ensino e pesquisa, debilidade quanto ao acesso a materiais didáticos e pedagógicos tanto por parte do professor como do aluno e ainda o sucateamento das universidades, entre outros problemas, produtos de uma visão que vincula o acesso à educação não à qualidade e sim à quantidade de alunos atendidos, aprovados e aptos para o mercado de trabalho.

Desde os primórdios da história do Brasil, o sistema educacional esteve atrelado aos interesses das classes dominantes, a educação se tornou um elemento fundamental para a permanência da desigualdade social, como pode ser observado no período do Brasil colonial quando não era permitido ao indivíduo das classes menos favorecidas o acesso à leitura e à escrita, num claro obstáculo à aquisição do conhecimento, à ascensão social por meio da educação. Esse contexto histórico do país se explica, na medida em que entendemos as entrelinhas do processo de aquisição e construção do conhecimento como sendo um instrumento que “é muito proveitoso, é interessante, e quanto mais a gente aprende, mais liberdade e autonomia somos capazes de possuir” (TADEI, 2012, p.11).

Ainda nesse período de formação do país se observou o surgimento de um sistema educacional que atendia aos desejos da aristocracia frente à necessidade de formação de mão-de-obra. Neste contexto, paulatinamente se viabilizou o ensino primário destinado às classes menos favorecidas, a fim de inserir os conhecimentos necessários na preparação de um contingente de trabalhadores para atuarem como agricultores e operários, entre outras profissões.

Grosso modo, é perceptível que desde o início da estruturação do sistema educacional no país, se evidencia a consolidação das desigualdades entre as classes sociais, entretanto, se compreendermos a educação enquanto promotora de transformação é possível entender que “[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental ela pode” (FREIRE, 2011, p. 126). Desse modo, é importante se pensar a escola, o professor e o sistema educacional como um todo em um permanente processo de mudança, vislumbrando a possibilidade de se buscar soluções viáveis para a melhoria da educação e a minimização da mercantilização nessa área.

No centro do debate entre mercantilização, sistema educacional, desigualdades educacionais e outros temas que ecoam no processo educativo, encontra-se a função dos professores que, em meio a diversas dificuldades sociais, estruturais, econômicas, se veem obrigados a apresentar resultados satisfatórios e “constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Essa mercantilização do sistema educacional como um todo, que atinge também a função do professor, ocasiona uma minimização da importância deste para o processo de ensino-aprendizagem, reduzindo-o a um simples executor de tarefas e projetos, resultando, assim, na perda do poder simbólico desse profissional (TORRES, 1996).

Oliveira (2004, p. 1132), ao abordar as condições em que está inserido o trabalho do professor, afirma que:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

Essa situação exposta por Oliveira (2004) traz à tona o processo de proletarianização docente, ocasionando um declínio e um desgaste que pode repercutir nas vivências de sofrimento desse docente, pois tal situação perpassa pela desvalorização desse profissional ou até pela sua culpabilização frente aos poucos resultados educacionais.

Dessa forma, é necessário compreender e reavaliar como o sistema educacional percebe o trabalho do professor e principalmente focar na sua valorização enquanto ser humano e como construtor de outros conhecimentos. É importante desmistificar, assim, a ideia desse profissional como o vilão do sistema educacional, reconhecendo a profissão de professor como imprescindível para a formação biopsicossocial dos sujeitos, rompendo com a simplificação e redução do seu trabalho “a um mero apêndice para compreensão da aprendizagem da criança ou simples "aplicadores" de materiais didáticos” (DIAS-DA-SILVA, 1998, p. 3).

Sobre o reconhecimento do trabalho desempenhado pelo professor, Dias-da-Silva (1998, p. 3, grifos do autor) afirma que:

Há que se reconhecer o professor como *sujeito* de um fazer e um saber. O professor como sujeito da prática pedagógica, que centraliza a elaboração crítica (ou a-crítica) do saber na escola, que mediatiza a relação do aluno com o sistema social, que executa um trabalho prático permeado por significações — ainda que concretizado numa rotina fragmentada. Sujeito de um fazer docente que precisa ser respeitado em sua experiência e inteligência, em suas angústias e em seus questionamentos, e compreendido em seus estereótipos e preconceitos. Sujeito que deve ser reconhecido como desempenhando papel central em qualquer tentativa viável de revitalizar a escola (pública), pois se é sujeito, é capaz de transformar a realidade em que vive.

Para que haja reconhecimento é preciso dar início à reflexão sobre as vivências do professor em sala de aula, o que circunda o trabalho pedagógico, bem como, “[...] há que se considerar que também o professor precisa ser reconhecido como sujeito de seu fazer cotidiano. É preciso que o professor tenha condições para que construa seu conhecimento

sobre seu próprio trabalho” (DIAS-DA-SILVA, 1994, p. 46), indo além das dificuldades de aprendizagem, perpassando por questões sociais e econômicas que influenciam diretamente os resultados a serem apresentados.

## 2.1 O trabalho dos professores de Educação Infantil

Nas primeiras páginas desta seção abordamos a interferência do neoliberalismo e da mercantilização no exercício da função de professor, o que nos fez perceber a necessidade de adentrar nas escolas e de conhecer as agruras e os prazeres do exercício dessa função (CODÓ; VASQUES-MENEZES, 1999).

Em meio às vivências dos professores na escola encontramos as interferências de um sistema econômico que visa à fabricação de mão-de-obra, visualizando e considerando a educação e o trabalho desses profissionais como “[...] uma verdadeira usina funcionando a um ritmo alucinante e coordenado” (CODÓ; VASQUES-MENEZES, 1999, p. 37). Nesse contexto, percebe-se que ser professor é algo extremamente complexo, indo além do exercício de sua própria função, podendo ou não reafirmar uma ideologia, talvez inconscientemente, que objetiva fortalecer a visão neoliberal e de mercantilização da educação.

Sabemos que há um sistema que vincula o professor a uma ideologia mercantilista que desvaloriza seu trabalho e descaracteriza a sua função. O ideal seria uma escola que propiciasse espaços de reflexão, comunicação e troca de ideias e experiências. Mas, na prática, parece ocorrer exatamente o contrário, pois tanto o professor como as crianças são levados a uma função passiva, tornando-se com isso meros executores de atividades, deixando de assumir uma posição de sujeitos sociais e históricos e, conseqüentemente, ativos no processo de construção do conhecimento e nos espaços de discussão das suas próprias realidades.

Sendo assim, é possível perceber que o professor de Educação Infantil possui um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do educando e em seu desenvolvimento como um todo. Cabe a este profissional a função de auxiliar a criança na ampliação de suas experiências oportunizando a apropriação de conteúdos que irão auxiliar em seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que estimula, incentiva e cria condições propícias para que a criança seja capaz de expressar suas ideias, sentimentos e conhecimentos adquiridos fora/dentro do espaço escolar. Nessa direção, concebe-se a criança como um ser histórico e o professor como o mediador entre o mundo da criança, o currículo educacional e o mundo.



Sobre a função de professor Felipe (1998, p. 8) afirma que:

As pessoas, que têm a responsabilidade de cuidar/educar crianças nesta faixa etária, desempenham um papel fundamental no processo de desenvolvimento infantil, pois servem de intérpretes entre elas e o mundo que as cerca. Ao nomearem objetos, organizarem situações, expressarem sentimentos, os adultos estão cooperando para que as crianças compreendam o meio em que vivem e as normas da cultura na qual estão inseridas. [...] São, portanto, mediadores entre a criança e o meio.

Para que esse professor exerça a sua função da melhor forma é preciso inicialmente que esse profissional entenda o seu papel, compreendendo que a “tarefa do professor é fazer aprender, ou seja, cabe a ele a função reguladora da aprendizagem” (TEIXEIRA, 2003, p. 111). Para que isso seja possível são necessários a existência e o exercício da autonomia no trabalho, tomando como referência o seu próprio fazer e não apenas os conhecimentos teóricos existentes, rompendo com a visão de “aplicador” de novas ideias criadas por outras pessoas e não por esse profissional (TEIXEIRA, 2003).

A ausência dessa autonomia no trabalho pode levar os professores da Educação Infantil à impossibilidade de exercer sua capacidade criadora, já que os mesmos acabam por se tornar apenas aplicadores das ideias criadoras de outras pessoas. Para Moraes (2013), essas situações corroboram para as vivências de fracasso desses trabalhadores, podendo ainda contribuir e levar ao comprometimento da sua saúde.

Outro fator conflitante com que o professor tem que lidar é a disparidade entre os documentos legais e a realidade educacional brasileira, isto porque a legislação que assegura teoricamente à criança condições dignas de desenvolvimento no espaço escolar, é contraditória quanto à prática e quanto à estrutura física e administrativa da escola de Educação Infantil, haja vista que, na realidade, nos deparamos com uma escola que difere muito da encontrada nos documentos norteadores. Tal situação reforça a necessidade de estudos e pesquisas na área das políticas públicas de Educação Infantil no Brasil e o fomento de fóruns de debates que demonstrem “[...] a urgência de aplicar, de fato, o que já está garantido pela lei” (RUSSEFF; BITTAR, 2003, p. 8).

Essas situações acima citadas acabam por afetar não só a escola ou até o aprendizado das crianças, mas sim o mediador desses conhecimentos: “o professor”. Em meio a todas essas situações, ele ainda tem que lidar com a consciência da importância da sua função e de suas ações na formação humana das crianças, “formação humana que se faz pelo acesso aos saberes, conceitos e práticas de nossa sociedade e que se apresentam como ferramentas de trabalho, pelo respeito às condições de aprendizagem que se faz pela oferta de possibilidades educacionais [...]” (GARANHANI, 2010, p. 196).

Tal atitude do professor de Educação Infantil se faz necessária, pois a infância é uma fase da vida marcante e que traz consigo experiências significativas na vida do ser humano “e quando positivas, tendem a reforçar ao longo da vida as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade e responsabilidade proporcionando melhor desenvolvimento para as aprendizagens posteriores” (ANTUNES, 2004, p. 41). Em função disso, “as instituições de educação infantil têm um papel preponderante na construção da identidade pessoal, social e cultural da criança e que, portanto, têm um caráter relevante na ampliação de experiências significativas à formação dessas crianças” (ALMEIDA; ROJAS, 2003, p. 116).

Para facilitar essa reflexão se faz necessária a contextualização de alguns conceitos que auxiliam na compreensão da temática, por isso inicialmente discutiremos sobre quem é esse professor e o contexto escolar dos professores de Educação Infantil de Porto Velho.

A compreensão de quem é o professor de Educação Infantil implica o entendimento de que o trabalho dos professores de Educação Infantil exige especificidades próprias desses profissionais e, ainda, o enfrentamento de desafios que fazem parte do cotidiano escolar e que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem das crianças e as vivências de prazer e sofrimento dos professores. Nessa perspectiva, atualmente se pensa o fazer do professor interligando o cuidar e o educar, o que significa dizer que “[...] ao considerarmos que a educação infantil envolve simultaneamente cuidar e educar vamos perceber que esta forma de concebê-la vai ter consequências profundas na organização de experiências que ocorrem nas creches e pré-escolas” (BUJES, 2001, p.16).

Sobre a função de professor, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 41) informa que:

[...] ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação.

Conhecendo como funciona a função de professor, percebe-se a necessidade de que este dialogue e se aproprie dos fundamentos sociais, existenciais e pragmáticos, ou seja, dos saberes oriundos da escola, família, universidade e daqueles vivenciados em diferentes espaços/períodos e ainda da forma como esse profissional concebe a sua vida e a realidade que o cerca (TARDIF, 2002). Todos esses fundamentos vão influenciar na postura e na ação

desse professor em sala de aula, já que não há como se separar a função de professor de quem se é e de sua vida pessoal.

Sendo assim, a forma como esse professor concebe a sua função irá direcionar seu comportamento em sala de aula, ou seja, a forma como ele percebe a sua profissão/identidade profissional irá direcionar sua prática pedagógica. Percebe-se que, atualmente, ainda há uma ausência de identidade profissional por parte dos professores de Educação Infantil, pois muitos ainda possuem a ideia da relação entre a função de professor e a maternagem<sup>18</sup> e isso acaba por dificultar a construção de uma identidade profissional (MONTEIRO, 2007).

Sobre a relação escola-docência-maternidade, Assis (2009) afirma que os profissionais que atuam nesta carreira, na maioria das vezes, não se veem como tendo uma função profissional, isso pode ser visto quando o comportamento do professor se assemelha a funções maternas e aos espaços privados.

Kramer (2005) faz uma reflexão sobre esse comportamento denominado pela autora de “tendência romântica” da Educação Infantil. Essa falta de identidade profissional coloca em pauta uma ideologia forte de dependência da criança frente à figura do professor. Nessa perspectiva a criança é vista como uma semente que precisa brotar e necessita de uma jardineira (professor) para florescer.

É importante trazer a temática da maternagem, pois a forma como o professor vê a criança irá interferir diretamente na execução de suas atividades, por isso se faz necessário que esse profissional tenha bem definido seu espaço, sua função, os objetivos do seu trabalho, entre outros aspectos, e tenha clareza quanto à sua identidade profissional.

Possuir uma identidade profissional se faz necessário, pois “[...] a identidade do outro reflete na minha e a minha na dele” (CIAMPA, 1987, p. 59), ou seja, a identidade coletiva dos professores de Educação Infantil também é fruto dos fundamentos individuais acima citados. A identidade “explica o sentimento pessoal e a consciência da posse de um eu, de uma realidade individual que torna cada um de nós um sujeito único diante de outros eus” (BOCK, 2008, p. 203). Nessa perspectiva precisamos compreender que ao mesmo tempo em que a identidade iguala, ela também diferencia o ser humano, ou seja, “[...] em cada momento de

---

<sup>18</sup> O termo maternagem é utilizado no texto para demonstrar que, segundo essa perspectiva, a professora assume um papel de “mãe”, esse papel possui como característica ser do sexo feminino, gostar de criança e ainda a ideia de que “mãe” enfrenta todas as situações e mesmo assim continua cuidando e educando. Essa visão desconsidera o trabalho da professora de Educação Infantil como profissão, fragilizando ou até dificultando a construção ou reconstrução de sua identidade profissional. Isso ainda tem uma consequência mais grave, pois corporifica a ideia de que qualquer pessoa pode ser professora desse nível de ensino, deixando o processo de ensino-aprendizagem das crianças pequenas ligado ao ser mulher, ser mãe e saber educar, diminuindo com isso a importância da formação para se atuar nessa função. Tal situação foi vislumbrada quando não foram encontrados professores homens atuando na Educação Infantil, forçando a pesquisadora a trabalhar apenas com mulheres.

minha existência, embora eu seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim como desdobramento das múltiplas determinações a que estou sujeito” (CIAMPA, 1987, p. 67).

Como a construção da identidade é coletiva e individual, podemos pensar que a identidade profissional é construída com base na identidade de cada profissional e é atravessada pelas vivências e particularidades de sua história, uma vez que a identidade é fruto das relações sociais e isso faz com que ela interaja com a aprendizagem e as ações dos seres humanos (GATTI, 1996).

Desse modo, podemos compreender que a forma como esse professor considera a criança, a profissão, o papel da mulher na sociedade, entre outros fatores, auxilia na construção de sua identidade profissional e isso explicaria a diversidade de comportamentos e práticas dos professores e até por que muitas se dedicam além do normal agindo como “mães” enquanto outras acabam por agir de uma forma menos envolvida com o trabalho.

Para se definir a identidade profissional dos professores de Educação Infantil se faz necessário redefinir o papel da própria escola, sendo assim também é importante compreender que todas as relações mantidas na escola devem ter como foco a educação, incluindo a relação entre professor-aluno-trabalho.

Com isso se conclui que a identidade profissional dos professores de Educação Infantil se encontra em um processo constante de desconstrução-reconstrução, permeada pelas concepções de educação, infância e por suas próprias vivências.

## 2.2 As escolas de Educação Infantil de Porto Velho: conhecendo a realidade educacional

Vivemos em um momento onde há um maior acesso à educação, às legislações que teoricamente asseguram uma educação de qualidade e ainda um discurso, bem elaborado, de que nos encontramos na era da educação, porém a ineficácia de oferta pode ser vista ao nos depararmos com as estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) quanto ao número de pessoas que nunca frequentaram creches e pré-escolas até 2015 no município de Porto Velho (ver tabela 1).

Observa-se que, apesar de ser um direito assegurado pela lei, ainda estamos longe de garantir o acesso mínimo das crianças à escola, o que dirá a uma educação de qualidade que respeite a criança e não a veja apenas como um futuro trabalhador e nem a infância como só mais uma etapa da vida (MÜLLER, 2003). Nessa direção, cabe visualizarmos também o professor e a escola como sendo os facilitadores “das descobertas em vez de um distribuidor

de conhecimento [...] encorajando o crescimento mental e a criatividade da criança” (OLIVEIRA, 2005, p. 43).

**TABELA 1** - Dados do Município de Porto Velho/2015

População	511.219
Escolas - Ensino pré-escolar - escolas públicas municipais - 2015	62
Docentes - Ensino pré-escolar - escolas públicas municipais - 2015	391
Matrícula - Ensino pré-escolar - escolas públicas municipais - 2015	9.360

Fonte: IBGE 2015

Ao refletirmos acerca das informações encontradas, da legislação analisada e ainda das observações feitas em campo é possível perceber que a realidade educacional das crianças e dos professores de Educação Infantil de Porto Velho talvez não seja uma realidade isolada que se diferencie daquela encontrada, como por exemplo em Manaus<sup>19</sup> onde encontramos uma realidade em que o número de escolas que atendem esse nível de educação é insuficiente uma vez que não se consegue dar conta da demanda de crianças que anualmente atinge a faixa etária de ingresso na Educação Infantil, não assegurando efetivamente o acesso das crianças às creches e pré-escolas.

Tal afirmação tem como base os dados do IBGE (2010) que apresentam a estimativa da população de Porto Velho de 428.527 habitantes, sendo 217.618 homens e 210.909 mulheres e, desse total, 14.526 homens e 13.969 mulheres se encontram na faixa etária de 1 a 4, totalizando 28.495 pessoas. De acordo com essas informações podemos conjecturar que em 2016 há um número muito maior de crianças nessa faixa etária e que necessitam entrar nas creches e pré-escolas de Porto Velho, no entanto é possível se perceber (tabelas 2 e 3) uma redução no número de escolas que atendem a esse nível da Educação Básica.

Apesar dessa redução de escolas, a Secretaria Municipal de Educação contabilizou na matrícula inicial (2015) o total de 10.036 alunos<sup>20</sup> (dados encontrados no quadro síntese cedido pela secretaria), já em 2016 esse número aumentou. Até o momento da construção desta dissertação foi contabilizado o total de 10.739 crianças matriculadas. É possível perceber crescimento, porém deve-se questionar sobre até que ponto realmente esse

<sup>19</sup> Tal afirmação é feita através da vivência da pesquisadora e da realidade encontrada nas escolas ao fazer a coleta de dados.

<sup>20</sup> Nos dados do IBGE foi encontrado o valor de 9.360 alunos matriculados na rede educacional em 2015.

atendimento é eficiente e se realmente as crianças têm tido acesso não só a uma escola, mas a uma educação de qualidade e ainda se o aumento de crianças está sendo acompanhado pelo crescimento de espaços adequados para o atendimento de crianças em creches e pré-escolas.

**TABELA 2** - Síntese do número de alunos e turmas - anos 2015/2016<sup>21</sup>

<b>QUANTITATIVO DE ALUNOS E TURMAS – 2015/2016</b>					
<b>ZONAS EDUCACIONAIS</b>		<b>2015</b>		<b>2016</b>	
		<b>CRECHE</b>	<b>PRÉ-ESCOLA</b>	<b>CRECHE</b>	<b>PRÉ-ESCOLA</b>
<b>POLO I (ZONA OESTE)</b>	<b>ALUNOS</b>	280	803	299	1.240
	<b>TURMAS</b>	14	38	15	57
<b>POLO II (ZONA SUL)</b>	<b>ALUNOS</b>	773	2.967	594	2.984
	<b>TURMAS</b>	37	138	30	146
<b>POLO III (ZONA NORTE)</b>	<b>ALUNOS</b>	251	1.823	166	2.207
	<b>TURMAS</b>	13	86	11	107
<b>POLO IV (ZONA LESTE)</b>	<b>ALUNOS</b>	622	3.712	450	3.500
	<b>TURMAS</b>	37	167	29	157
<b>ZONA RURAL</b>	<b>ALUNOS</b>	76	731	85	808
	<b>TURMAS</b>	6	40	—	—
<b>TOTAL (ALUNOS)</b>		2.002	10.036	1.594	10.739
<b>TOTAL (TURMAS)</b>		107	469	85	467

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (SEMED)

**TABELA 3** – Síntese do número de escolas – anos 2015/2016

<b>ANO</b>	<b>ESCOLAS</b>	<b>ZONAS EDUCACIONAIS</b>				<b>TOTAL</b>
		<b>OESTE</b>	<b>SUL</b>	<b>NORTE</b>	<b>LESTE</b>	
<b>2015</b> 72 ESCOLAS	Escolas que atendem somente a Educação Infantil	04	17	10	15	46
	Escolas que atendem a Educação Infantil e o Ensino	02	07	07	10	26

<sup>21</sup> Em todas as zonas educacionais é possível encontrar escolas mistas e escolas que atuam especificamente com Educação Infantil, além de prédios próprios e alugados.

	Fundamental					
<b>2016</b>	Escolas que atendem somente	05	15	10	12	42
69	Educação Infantil					
ESCOLAS	Escolas que atendem a	02	07	07	11	27
	Educação Infantil e o Ensino					
	Fundamental					

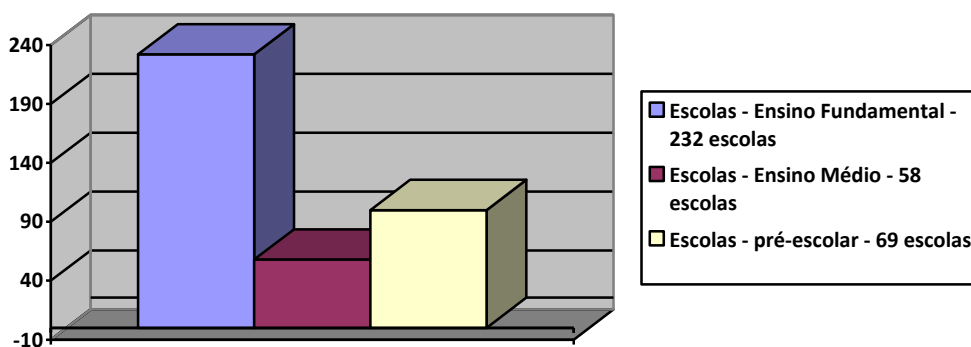
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (SEMED, 2016).

**TABELA 4** – Situação dos prédios das escolas que atendem a Educação Infantil em Porto Velho – ano 2016

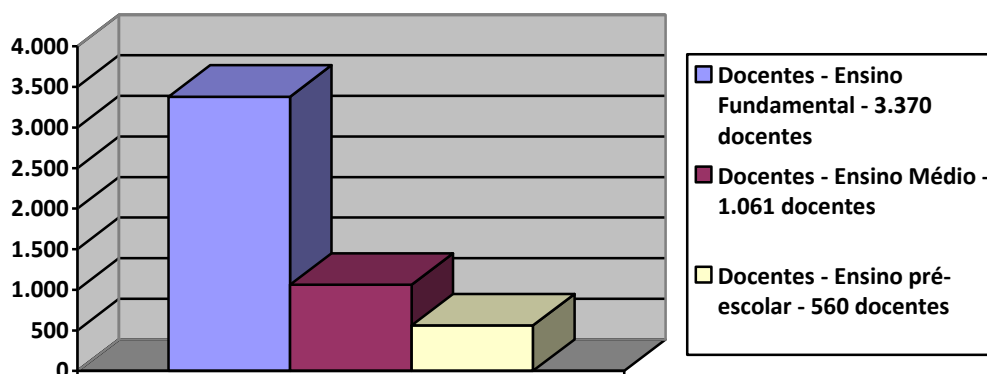
ZONAS EDUCACIONAIS	ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
ZONA OESTE (POLO I)	Prédio próprio: 4	Outros: 4
ZONA SUL (POLO II)	Prédio próprio: 13	Outros: 8
ZONA NORTE (POLO III)	Prédio próprio: 2	Outros: 15
ZONA LESTE (POLO IV)	Prédio próprio: 6	Outros: 17
TOTAL	25	44

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (SEMED, 2016).

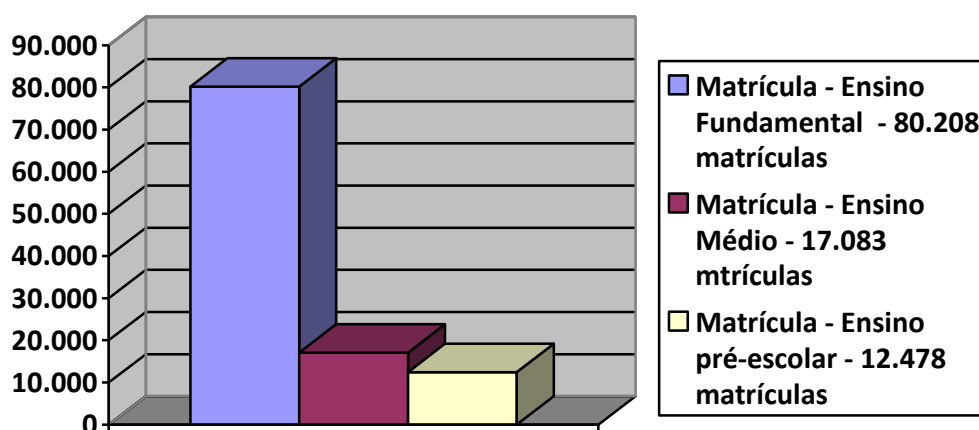
**GRÁFICO 1** - Número de escolas de Porto Velho (2015)



Extraído de: IBGE 2015

**GRÁFICO 2 - Número de docentes (2015)**

Extraído de: IBGE 2015

**GRÁFICO 3 - Número de matrículas (2015)**

Extraído de: IBGE 2015

Com base nas tabelas e gráficos acima é possível perceber que em 2016 ocorreu uma redução do número de escolas que atendem a essa etapa (tabela 3 - de 72 para 69). Também se observa (tabela 4) que o número de escolas que atuam em prédios próprios é inferior em contrapartida às escolas dos outros níveis, pois se observa que mais da metade das creches e pré-escolas atuam em prédios cedidos ou alugados pela Secretaria Municipal de Educação, o que nos mostra que houve um crescimento na demanda de alunos a serem atendidos, porém ocorreu a redução de escolas. Vemos, ainda, que as escolas, em sua maioria, não possuem um prédio adequado e estruturado para atender a esse público, lembrando que as condições



estruturais podem ocasionar uma demanda maior de trabalho dos professores, interferindo no processo de ensino-aprendizagem (SATYRO; SOARES, 2007).

Para uma melhor compreensão a respeito da situação da infraestrutura e sua importância para o processo de ensino-aprendizagem precisamos analisar os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) que ressaltam a importância do espaço físico para a formação da criança. É importante destacar que apesar de esse documento ser de 2006, ainda se enfrenta problemas nessa área, já que muitas escolas que atendem crianças pequenas se encontram funcionando em prédios alugados que, conseqüentemente, não possuem as condições mínimas necessárias para o seu funcionamento e há ainda as escolas que atuam com a primeira etapa e o primeiro nível da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) que nesse caso deixam de olhar as especificidades de cada etapa de ensino, tentando igualar algo que não é possível ser tratado da mesma forma.

Destaque-se que as inadequações estruturais nas escolas afetam diretamente a qualidade da educação e, por conseguinte, o trabalho do professor e os resultados educacionais (SATYRO; SOARES 2007), pois a desorganização do espaço dificulta a execução das atividades. Entendemos que é na organização do espaço e em conjunto com outros problemas como a lotação das turmas, ausências de materiais, falta de espaços diversificados que o professor encontra dificuldades para executar de forma satisfatória a sua função.

No Brasil, grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de 6 anos funciona em condições precárias. Serviços básicos como água, esgoto sanitário e energia elétrica não estão disponíveis para muitas creches e pré-escolas. Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infraestrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido (BRASIL, 2006b, p. 10).

Tal comportamento de negligência dos que gerenciam a educação frente às condições de trabalho pode demonstrar que a função do professor ainda é vista de forma fragmentada, ou seja, não se compreendeu que a relação entre todos os fatores que circundam a escola (família, infraestrutura, quantidade de alunos, identidade do professor, entre outros aspectos) influencia na aprendizagem e não somente a ação do professor.

Esse comportamento, por parte dos gestores das instituições, nos mostra que ainda se possui a ideia de que a Educação Infantil deve ser feita com amor apesar das circunstâncias oferecidas, por isso percebe-se que essas situações são constantes quando se trata dos espaços

escolares. É perceptível esse discurso não apenas nas palavras, mas nos comportamentos e direcionamentos dados por quem gerencia e pensa a educação.

Vale ressaltar que a dicotomia existente entre discurso e prática demonstra a desvalorização dos professores, ou seja, há um discurso de valorização dos docentes, porém na prática isso não ocorre. Este discurso está oculto no comportamento e nos direcionamentos dos que gerenciam a educação, pois quando se submete um profissional e um grupo de crianças a estarem em um local inadequado à sua faixa etária e para a execução do seu trabalho deixa-se, nas entrelinhas, a ideia de que ser professor não é profissão e sim um dom materno, como também a ideia de que o amor e o cuidar devem ser maiores do que os problemas vivenciados diariamente pelo professor e que as crianças não necessitam obrigatoriamente desse cuidado especial. Ora, há um discurso de proteção e valorização tanto da infância como dos professores, porém o que os comportamentos reafirmam é exatamente a ideia de desvalorização da infância e do profissional que trabalha nesse nível de ensino.

A partir do que foi discutido, até agora, se faz necessária a reflexão sobre até que ponto a educação é capaz de dar conta de todas as problemáticas existentes (baixos salários, salas lotadas, falta de material, problemas de infraestrutura, problemas de relacionamento etc.) e ainda, como a psicodinâmica do trabalho pode auxiliar na compreensão dessa situação. Que contribuições ela traz para o entendimento da realidade do fazer docente na Educação Infantil? Que aspectos estão ocultos nos problemas e situações acima citados? Na próxima sessão passaremos a abordar os principais conceitos da Psicodinâmica do Trabalho.

### 3 A PSICODINÂMICA DO TRABALHO: CONTRIBUIÇÕES

O mundo do trabalho tem sido marcado por solidão<sup>22</sup> (DEJOURS, 2008b), produto da fragilidade das relações humanas nos espaços de produção, seja na empresa, indústria, escola, comércio, e outros, que acabam por causar o sofrimento<sup>23</sup> dentro das organizações trabalhistas.

A nova morfologia do trabalho nos leva a refletir sobre as mudanças (econômicas, políticas e sociais) que estão ocorrendo no Brasil e as suas consequências para o trabalhador. No Brasil o trabalho tem adquirido outra configuração, pois se tornou multifacetado e passou a ter como base a precarização e a superexploração do trabalho. Tal situação tem propiciado transformações significativas na forma como o trabalho é concebido, principalmente quando nos referimos aos direitos trabalhistas em nosso país (ANTUNES, 2014).

Com o advento do capitalismo, o trabalho deixou de ser algo considerado necessariamente negativo. Essa visão negativa do trabalho pode ser vista no momento em que na Grécia o trabalho foi visto como algo fatigante, um momento de catarse ou até como um martírio (ANTUNES, 2011), possuindo uma conotação relacionada à perda da liberdade, à sobrevivência, atividade escrava e fonte de sofrimento (KURZ, 1997).

Ainda na Grécia, o trabalho ganhou novamente outro sentido ao ser associado a atividades manuais e momentos de criação, porém ainda possuía uma ligação com a subordinação, alienação e sofrimento (ANTUNES, 2011). Vale ressaltar que neste período é possível notar que ambas as visões percorriam a existência do homem, “seja como criação ou servidão, como positividade ou negatividade, o pêndulo do trabalho vem conformando um longo e decisivo percurso na história da humanidade” (ANTUNES, 2011, p. 433).

Neste mesmo período, o ócio passou a ser concebido como uma forma de liberação e que só era possível ser alcançada fora do trabalho. No entanto, a partir dos séculos XVIII e XIX o ócio passou a ter outro significado, pois ocorreu a valorização da mercadoria, do dinheiro e da negociação e, conseqüentemente, a negação do ócio, transformando a visão que se tinha do trabalho, ou seja, ele passou “a ocupar um papel decisivo na organização da

---

<sup>22</sup> Segundo Ferreira (2013) as patologias da solidão são formas de adoecimento que têm como raízes o contexto sócio histórico e a organização do trabalho.

<sup>23</sup> O termo sofrimento tem sua origem na Psicanálise, que foi empregada por Sigmund Freud (1901) na obra “*A Psicopatologia da Vida Cotidiana*” (MORAES, 2013). Nela o criador da Psicanálise afirma que *pathos* faz alusão “ao estudo do sofrimento e não apenas a doença. O sofrimento faz parte da vida humana, tendo em vista a consciência da finitude” (MORAES, 2013, p. 415). Segundo Moraes (2013), Dejours (2011) afirma que o sofrimento faz parte do trabalho, pois há um conflito entre a organização do trabalho e o funcionamento psíquico do trabalhador.

sociedade e na reflexão e investigação de sociólogos, economistas, filósofos, políticos” (ANTUNES, 2011, p. 433), logo o ócio passou a ser visto como algo negativo e desonroso.

Atualmente, o trabalho é visto como um fator necessário para a subsistência, tornando-se um instrumento de inserção social e de valorização do próprio homem, ou seja, essa atividade possui uma importância vital para o sentido da vida e do existir do homem, à medida que o “*status* profissional desempenha um papel importante no senso de identidade, autoestima e bem-estar” (MUCHINSKY, 2004, p. 333). Fazendo uso da síntese dialética, elaborada por Marx, podemos afirmar que ao mesmo tempo em que o trabalho é imprescindível ele tem se tornado uma atividade forçada e imposta pela sociedade e pelo próprio indivíduo que considera a entrega ao trabalho algo normal.

Dentro dessa reflexão podemos considerar dois pontos importantes: 1) A atividade denominada de trabalho, na lógica que vem sendo configurada, se tornou a mola propulsora do desenvolvimento humano e, portanto, da sociedade, pois não há como não depender do mesmo; 2) Um segundo ponto que decorre do anterior, visto que a ação trabalho gera dependência e uma constante busca de melhorias que quando não alcançadas, gradativamente produzem insatisfação e outros sentimentos e comportamentos que estão presentes em todos os ambientes de vivência desse sujeito, inclusive do professor de Educação Infantil, demonstrando a relevância desses estudos para a compreensão das relações de sofrimento e prazer no ambiente de trabalho e as consequências disso para a sua vida.

Essa relação do homem com o trabalho é tão forte que a sua ausência também causa sofrimento, uma vez que, com o desemprego, ocorre um processo de dessocialização progressiva<sup>24</sup> e, conseqüentemente, leva ao adoecimento mental e físico, pois mexe com os alicerces da identidade do próprio homem.

Sendo assim, o trabalho pode ser compreendido como o “exercício de uma atividade vital, capaz de plasmar a própria produção e a reprodução da humanidade, uma vez que é o ato responsável pela criação dos bens materiais e simbólicos socialmente necessários para a sobrevivência da sociedade” (ANTUNES, 2011, p. 432-3). Também podemos adotar o conceito dado por Freud (1930/1996) que vê o trabalho como um caminho para a construção das relações sociais, além de uma experiência psicológica e ainda uma atividade socioeconômica. Ainda possuímos o conceito de Lancman (2011) que define o trabalho como “um dos grandes alicerces de constituição do sujeito e de sua rede de significados [...] mais do

---

<sup>24</sup> Dessocialização progressiva pode ser entendida como a perda gradual do seu lugar social no mundo (DEJOURS, 2006).

que relacionados à realização do trabalho, estão ligados à constituição da identidade e da subjetividade” (LANCMAN, 2011, p. 31) Apesar de todas essas definições, no presente estudo adotaremos o conceito dado por Dejours (2012, p. 24), que afirma que o “trabalho é o que implica, de uma perspectiva humana, o fato de trabalhar: os gestos, o saber-fazer, o engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar, e de reagir a diferentes situações, é o poder de sentir, de pensar, de inventar etc.”.

Após compreendermos a importância do trabalho para a construção da identidade, abordaremos a história do surgimento da psicodinâmica do trabalho e sua importância para a compreensão de alguns conceitos, tais como: vivências de prazer e sofrimento, trabalho prescrito/real, organização do trabalho, mobilização subjetiva, que auxiliarão na análise dos dados coletados nas entrevistas. Portanto, a exposição desses conceitos terá como base a teoria da psicodinâmica<sup>25</sup> na perspectiva do trabalho de Christophe Dejours.

Esta abordagem foi escolhida por entendermos que apresenta uma sólida fundamentação teórica capaz de fornecer subsídios para a análise, a partir do olhar e da compreensão dos professores, das vivências de prazer e sofrimento no trabalho docente e por fornecer respostas às inquietações/conflitos decorrentes da incrementação e complexidades do mundo do trabalho e por “compreender os estados que estão aquém da doença, e que envolvem elementos ao mesmo tempo indissociáveis e irreduzíveis uns dos outros, tais como: sofrimento e prazer, campo social e desejo, objetividade e subjetividade, o concreto e o simbólico” (SILVA, 2013a, p. 317).

A psicodinâmica do trabalho busca não somente identificar as “doenças mentais específicas correlacionadas à profissão ou situações de trabalho, a abordagem da nova psicopatologia do trabalho está preocupada com a dinâmica mais abrangente, que se refere à gênese e às transformações do sofrimento mental” (SELIGMANN-SILVA, 2015, p. 14). Nessa perspectiva, esta é vista como uma atividade mediadora entre o campo social, a subjetividade e a atividade criativa, retirando o foco do trabalho que leva ao adoecimento e passando a estudar o trabalho que se opõe ao desejo, construindo com isso a análise dialética entre prazer, sofrimento e reconhecimento (SILVA, 2013).

Para a compreensão das vivências de prazer e sofrimento no trabalho se faz necessária uma contextualização histórica e epistemológica. Com o advento do capitalismo industrial ocorreu um novo reordenamento nas atividades produtivas, que influenciou e foi determinante para o surgimento de novas dinâmicas na esfera das relações trabalhistas, sociais, econômicas,

---

<sup>25</sup> A psicodinâmica dejouriana visa analisar os processos intersubjetivos mobilizados pelas situações vivenciadas no trabalho.

políticas e culturais, que forjou nesse contexto os elementos necessários para a instituição da sociedade moderna.

Entretanto, em decorrência desse modelo de organização do trabalho que trouxe consigo o aumento da carga horária de trabalho (12, 14 ou mesmo 16 horas por dia), bem como do surgimento de inúmeros casos de esgotamento físico e acidentes funcionais entre os operários, começou-se a discutir a relação entre trabalho e saúde, possibilitando o surgimento de associações, federações nacionais e partidos políticos representativos da classe trabalhadora e, conseqüentemente, a conquista de reivindicações no nível político e o fortalecimento do debate em torno da atividade trabalho e sua relação com a saúde do trabalhador.

Concentrações operárias criadas em função das necessidades da produção emergem das novas relações sociais, permitindo ao Estado tornar-se autônomo, progressivamente, em sua tutela patronal, não sem resistência da parte dessa última. A aparição das câmaras sindicais, das associações, das federações nacionais e dos partidos políticos dá ao movimento operário uma dimensão significativa, principalmente a partir da comuna. As reivindicações operárias chegam a um nível propriamente político. Compreende-se facilmente que as lutas operárias neste período histórico tenham essencialmente dois objetivos: o direito à vida (ou a sobrevivência) e a construção do instrumento necessário à sua conquista: a liberdade de organização (DEJOURS, 1992, p. 17).

Ao longo do século XIX surgem o taylorismo e o fordismo que propiciaram mudanças significativas na forma de se conceber e executar as funções no trabalho. O taylorismo era uma nova tecnologia de submissão que visava à disciplina do corpo, gerando “exigências fisiológicas até então desconhecidas, especialmente as exigências de tempo e ritmo de trabalho” (DEJOURS, 1992, p. 19), ou seja, era um “conjunto de técnicas e princípios referentes à organização do processo de trabalho, às relações sociais de produção e a um sistema de remuneração que associa rendimento e produção” (CATTANI; HOLZMANN, 2011, p. 382). A partir dessa forma de se pensar o trabalho, ganham destaque os conceitos de planejamento, preparação, controle e execução, sendo o homem visto como uma engrenagem industrial (BOCK, 2008).

No taylorismo há claramente uma dualidade entre mente e corpo, pois se impõe a cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, neutralizando com isso o trabalho mental dos operários, com o propósito de aumentar a produtividade (DEJOURS, 1992). Tal situação tornou a organização hierarquizada, sistematizada e rígida no controle do tempo, tudo para propiciar o aumento da produção em larga escala. Vale ressaltar que nesse contexto a “prevenção de acidentes, a luta contra as doenças, o direito aos cuidados médicos, isto é, à

saúde do corpo” (DEJOURS, 1992, p. 21) passam a ser os termos que irão dominar os discursos dos trabalhadores.

O modelo fordista, “[...] é o paradigma organizacional, econômico e político hegemônico na economia mundial, particularmente desde o final da II guerra mundial até os anos de 1970” (CATTANI; HOLZMANN, 2011, p. 1199), se tornando conhecido por ser um conjunto de inovações que foram introduzidas por Henry Ford em sua indústria automobilística no início da segunda década do século XX.

O fordismo pode ser entendido como um instrumento de mudança na indústria e nas dimensões macroeconômicas e sociais, o qual implementou um modelo a partir do qual o trabalhador ganharia mais dependendo de sua conduta extra fábrica, valorizando o bom comportamento e os hábitos sóbrios. É inegável que tal sistema propiciou o crescimento do mercado consumidor à medida que passou a fabricar mais produtos com um custo decrescente. No entanto, esse sistema também causou as reações de absenteísmo, rotatividade e abandono do trabalho (CATTANI; HOLZMANN, 2011).

Em meio às mudanças provocadas pela Primeira e Segunda Guerra Mundial e as discussões sobre os malefícios das exigências no trabalho para a saúde mental surge a psicopatologia do trabalho (1950-1960). Seu marco teórico aparece com Louis Le Guillant, C. Veil, Paul Sivadon, A. Fernandez-Zoeila e J. Bégoïn. Segundo Lima (2006), o termo psicopatologia do trabalho foi utilizado primeiramente por Sivadon em 1952, tendo como foco de estudo a análise da relação entre o trabalho e a psicopatologia. Esta se caracterizava pela “transposição dos paradigmas do saber-poder psiquiátrico ou da visão naturalista do campo biológico para a compreensão dos processos saúde-doença” (SILVA, 2013, p. 316).

A partir das questões suscitadas pelos estudos da psicopatologia do trabalho, que investigava as relações entre saúde mental e trabalho, tem origem a psicodinâmica do trabalho, a qual pode ser dividida em três fases:

A primeira fase tem início com a publicação na França da obra *Travail: usure mentale – essai de psychopathologie du travail* em 1980, por Christophe Dejours. Essa obra foi traduzida e publicada no Brasil, em 1987, com o título *A loucura do trabalho: estudos de psicopatologia do trabalho*. Nesse livro já é possível se perceber um distanciamento do modelo trabalho-doença, com o autor buscando compreender como os trabalhadores resistem aos ataques provocados pelo trabalho e suas estratégias para não enlouquecer frente às pressões laborais. Nessa fase, ainda sob a designação de psicopatologia do trabalho, a psicodinâmica tinha como foco central o sofrimento (origem, conteúdo, significado e forma) originado no confronto do sujeito trabalhador com a organização do trabalho.

Nessa fase, os estudos buscavam compreender o sofrimento e as estratégias defensivas individuais e coletivas utilizadas pelos trabalhadores para lidar com o sofrimento (MENDES, 2007). Nesse período, o trabalho passou a ser visto apenas como um instrumento de adoecimento, ou seja, “as pesquisas iniciais no campo da psicopatologia do trabalho tomavam como referência o modelo da patologia profissional, e, basicamente, pressupunham a existência de um conflito entre a organização do trabalho e o funcionamento psíquico” (SILVA, 2013, p. 317).

A segunda fase da psicodinâmica do trabalho teve início nos meados da década de 1990 e foi nela que ocorreu a solidificação da psicodinâmica como uma abordagem peculiar no estudo do trabalho, com foco nas vivências de prazer-sofrimento como dialéticas e inerentes a qualquer contexto de trabalho.

Essa fase é marcada pela publicação de um adendo à décima segunda edição de *Travail: usure mentale*, traduzido e publicado no Brasil, em 2004, com o título *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. É importante salientar também a publicação, em 1995, na França, do livro de Christophe Dejours *Le Facteur Humain*, traduzido e publicado no Brasil, em 1999, com o título *O Fator Humano* (MENDES, 2007).

Essa fase teve como marco a adoção do termo psicodinâmica do trabalho ou análise psicodinâmica das situações de trabalho em substituição ao termo psicopatologia do trabalho. Tal mudança decorreu do fato de não se olhar só o sofrimento, mas a relação sofrimento-prazer no trabalho. Nessa nova perspectiva, “o trabalho é então compreendido como atividade mediadora privilegiada entre o campo social e a subjetividade e a atividade criativa que se põe além do que foi prescrito” (SILVA, 2013, p. 318).

De acordo com essa visão, a transformação de um trabalho que causa sofrimento em um trabalho prazeroso requer que a organização do trabalho proporcione maior liberdade ao trabalhador para rearranjar seu modo operatório e utilizar sua inteligência prática.

Vale ressaltar, que o termo inteligência prática tem suas raízes epistemológicas na psicologia histórica e na antropologia histórica e “refere-se às atividades relacionadas à técnica, principalmente à fabricação (poïesis)” (VASCONCELOS, 2013, p. 237).

Com os estudos da psicodinâmica do trabalho se compreendeu que a inteligência prática é utilizada para auxiliar no ajustamento do trabalho prescrito ao trabalho real, pois isso auxilia o trabalhador a lidar com os imprevistos que fazem parte do trabalho e assim superar os limites impostos pela organização (VASCONCELOS, 2013).

Desse modo, enfatiza-se a análise do trabalho real e concreto como lugar de construção da identidade do trabalhador, o estudo da dinâmica do reconhecimento e de seu



papel sobre as vivências de prazer-sofrimento, bem como o impacto das novas formas de organização do trabalho sobre essas vivências (MENDES, 2007).

A terceira fase teve início no final da década de 1990 e é marcada pela publicação dos livros *Souffrance en France: la banalisation de l'injustice sociale* publicado em 1998, traduzido e publicado no Brasil, em 1999, com o título *A banalização da injustiça social* e *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel: critique de l'évaluation*, publicado em 2003, traduzido e publicado no Brasil, em 2008, com o título *Avaliação do trabalho submetido à prova do real: crítica aos fundamentos da avaliação*, ambos de autoria de Christophe Dejours, tendo como foco não somente as vivências de prazer-sofrimento, mas a forma como os trabalhadores subjetivam as suas vivências (MENDES 2007). É preciso ressaltar que esta fase caracteriza-se pela consolidação da psicodinâmica do trabalho como abordagem científica capaz de explicar os efeitos do trabalho sobre os processos de subjetivação, as patologias sócio-psíquicas e a saúde dos trabalhadores.

Nessa direção, “o foco deixa de ser o que no trabalho leva ao adoecimento, mas sim, o que no trabalho se opõe ao desejo. Constroem-se, assim, análises sobre a dialética entre prazer, reconhecimento e sofrimento” (SILVA, 2013, p. 318).

Atualmente, a psicodinâmica, no seu conjunto teórico e metodológico, evoca uma inversão no modo de estudar a inter-relação trabalho e saúde. Suas bases conceituais são elaboradas a partir da análise da dinâmica inerente a determinados contextos de trabalho, caracterizada pela atuação de forças, visíveis e invisíveis, objetivas e subjetivas, psíquicas, sociais, políticas e econômicas que podem ou não deteriorar esse contexto, transformando-o em lugar de saúde e/ou de patologias e de adoecimento (MENDES, 2007, p. 29).

Observa-se, portanto, que a partir dos anos 1990, Dejours desenvolve a psicodinâmica do trabalho, a qual “inicialmente, é construída com referenciais teóricos da psicopatologia, evoluindo para uma construção própria, em função do avanço das pesquisas, tornando-se uma abordagem autônoma com objetivo, princípios, conceitos e método particulares” (MENDES, 2007, p. 29). A psicodinâmica do trabalho lança um questionamento que tem como foco compreender como os sujeitos conseguiam se proteger da doença mental, apesar das suas condições de trabalho, como também, estudar os efeitos benéficos que o trabalho pode trazer para o sujeito (DEJOURS, 1992; DEJOURS, 2008c; MENDES, 2007).

Quando se aborda os pressupostos epistemológicos pode-se dizer que a psicodinâmica está filiada à teoria crítica do trabalho, portanto, em um permanente processo de construção e reconstrução das relações humanas. Nessa abordagem teórica o homem é compreendido por seu engajamento e resistência diante da realidade de dominação, ou seja, “articula a emancipação do sujeito do trabalho. Faz a crítica do trabalho prescrito, desestabiliza o que

está posto, traduz o trabalho a partir dos processos de subjetivação e vice-versa” (MENDES, 2007, p. 32).

É importante ressaltar que, ao longo desses anos, a psicodinâmica dialogou com diversas disciplinas, adotando um constructo teórico variado e ainda em construção, haja vista seus conhecimentos paulatinamente virem se aprimorando, sendo perceptível a partir de mudanças na forma de se vislumbrar a relação trabalho e homem. Anteriormente o trabalho era visto como o vilão e o causador do adoecimento físico e mental do trabalhador, mas atualmente, também é considerado um aliado e um fator importante para que haja saúde física e mental (MENDES, 2007).

A organização do trabalho (OT) é o conceito central da psicodinâmica para analisar as relações entre sofrimento - prazer - trabalho, assim a OT é a base para o desenvolvimento dos processos de trabalho (vivências de prazer e sofrimento) por englobar e articular o trabalho prescrito e as vivências do trabalho real, além de conciliar os interesses da organização e do trabalhador (MORAES, 2010).

Há situações em que a OT não facilita a comunicação entre a organização e o trabalhador, o que propicia a intensificação do sofrimento (MENDES; MORRONE, 2010), já que “atrapalha sua mobilização subjetiva, seu engajamento afetivo-emocional no compromisso com o trabalho” (ANJOS, 2013, p. 207-1). Por isso se faz necessário que a OT assuma um papel de mediação entre essas duas esferas (organização e trabalhador), propiciando o diálogo dentro das organizações.

Conclui-se que é impossível para o trabalhador executar apenas o que lhe é prescrito, já que se faz necessário que o homem coloque um pouco de si em cada questão ou situação que se relaciona com a sua vida e isso inclui o trabalho. Quando essa restrição da inserção da subjetividade do indivíduo ocorre, Dejours (2008b) denomina essa situação de *greve du zèle* (greve do zelo)<sup>26</sup>, que significa a execução apenas do que é prescrito, não havendo investimento subjetivo por parte do trabalhador.

Ao se perceber a importância da existência do prescrito e do real, se faz necessário compreender que essa caminhada/relação deve ser encontrada, descoberta e redescoberta todos os dias, já que o homem necessita do trabalho real para se reconhecer em sua função, porém também necessita do trabalho prescrito para nortear a execução de sua função. Todavia, não se pode viver e trabalhar com base apenas em uma dessas formas, mas, compreender que, apesar de distintas, ambas se completam e colaboram para a saúde mental e

---

<sup>26</sup> No Brasil é utilizado o termo “operação padrão”.

física do trabalhador e, conseqüentemente, para o equilíbrio entre a relação de prazer e sofrimento no trabalho. Sendo assim, entende-se que a relação de prazer-sofrimento no trabalho deve ser vista de uma perspectiva dialética, sem focar especificamente um dos aspectos, já que ambos estão interligados e fazem parte das vivências que ocorrem nesse ambiente (MENDES, 2007).

Para Barros e Mendes (2003, p. 66),

[...] a condição necessária ao equilíbrio psíquico é ser o trabalho um lugar de prazer, de possibilidade do trabalhador firmar-se enquanto sujeito por meio do reforçamento da sua identidade pessoal e profissional, bem como lugar de reconhecimento, liberdade e valorização do trabalhador.

A partir do momento que há conflito entre o trabalho prescrito da organização e o funcionamento psíquico/desejo, o sujeito vivencia o sofrimento, pois há um confronto entre o prescrito e o real, trazendo consigo a possibilidade de fracasso.

O termo “trabalho prescrito e trabalho real” foi citado inicialmente na obra “*L’Analyse du travail*”, de Ombredane e Favergue – 1955, os quais distinguiam duas perspectivas em análise do trabalho: uma análise do “que deve ser feito” e do “como deve ser feito”, pois é através do conhecimento do trabalho prescrito e do trabalho real que se torna possível a análise e a avaliação do trabalho (COSTA, 2013).

O trabalho prescrito pode ser entendido como os objetivos ou regras previamente fixadas, isto é, aquilo que é esperado pelo empregador, sendo a tarefa “[...] a face visível do trabalho” (FERREIRA; BARROS, 2002, p.5), e são facilmente encontradas em manuais que têm como foco orientar o trabalhador na execução de suas funções.

O conceito de ‘trabalho prescrito’ (ou tarefa) refere-se ao que é esperado no âmbito de um processo de trabalho específico, com suas singularidades locais. O ‘trabalho prescrito’ é vinculado, de um lado, a regras e objetivos fixados pela organização do trabalho e, de outro, às condições dadas. Pode-se dizer, de forma sucinta, que indica aquilo que ‘se deve fazer’ em um determinado processo de trabalho (BRITO, 2008, p. 440).

Na relação entre homem/organização prescrita para o trabalho há um espaço de negociação na busca de tornar congruente a relação entre o homem, o trabalho e seu desejo, visando a propiciar a adaptação do homem às suas necessidades no trabalho. Caso essa negociação não seja satisfatória, a relação entre o homem e a organização fica bloqueada originando o sofrimento e, para dar conta dessa situação, o trabalhador procura lutar contra o mesmo de forma individual ou coletiva (DEJOURS, 1992).

Por sua vez, o trabalho real é a própria “face visível do trabalho real” (FERREIRA; BARROS, 2002, p.7), portanto, tudo o que é realmente executado pelo trabalhador a fim de

dar conta do trabalho prescrito. É necessário ressaltar a importância do trabalho real, pois “não é o prescrito que realiza o trabalho, mas a ação real do trabalhador” (ANJOS, 2013, p. 271).

Como uma primeira definição de ‘trabalho real’(‘atividade’), pode-se dizer que é aquilo que é posto em jogo pelo(s) trabalhador (es) para realizar o trabalho prescrito (tarefa). Logo, trata-se de uma resposta às imposições determinadas externamente, que são, ao mesmo tempo, apreendidas e modificadas pela ação do próprio trabalhador (BRITO, 2008, p. 440).

Resumidamente, podemos afirmar que o trabalho prescrito “é o conjunto de determinações impostas aos trabalhadores pelos gestores para a execução de suas atividades de trabalho”, enquanto o trabalho real “é a maneira desenvolvida pelo trabalhador para lidar com as situações reais de trabalho” (COSTA, 2013, p. 467).

Observa-se, portanto, que para a psicodinâmica do trabalho, há uma distância entre o trabalho prescrito e o real do trabalho, real que se faz presente pelo rechaço dos trabalhadores ao domínio técnico. Desse modo, o que está prescrito é insuficiente para dar conta do real, uma vez que esse está sujeito a eventos inesperados, imprevistos etc.

Nessa perspectiva, o conceito de trabalho para a psicodinâmica do trabalho se refere ao:

[...] o que o sujeito deve acrescentar ao que foi prescrito para poder alcançar os objetivos que lhe foram atribuídos. Ou ainda: o que ele deve acrescentar por decisão própria para enfrentar o que não funciona quando ele se limita escrupulosamente à execução das prescrições (DEJOURS, 2008a, p. 39).

De acordo com o exposto até agora, o prazer deriva da satisfação dos desejos e necessidades do trabalhador frente ao embate exitoso com os conflitos decorrentes da organização do trabalho.

O termo prazer deriva do latim *placere* que significa “parecer bem” e também possui relação com o termo *placare* que significa “calma”. A psicodinâmica do trabalho define prazer como “mais do que uma vivência: o prazer é um princípio mobilizador da dinâmica que emerge dos contextos de trabalho” (MENDES; MULLER, 2013, p. 289). Vários teóricos pensaram o prazer (Sócrates, Platão e Aristóteles), porém é com Freud que o termo se afasta do hedonismo, à medida que é agregado o caráter subjetivo ao prazer.

Na Psicanálise, “a busca do prazer e a evitação do sofrimento são partes da constituição subjetiva, formação do ego e de todos os mecanismos de defesas individuais e coletivos” (MENDES; MULLER, 2013, p. 289), já que continuamente estamos em busca de novas vivências que tragam felicidade, tornando o prazer efêmero e difícil de ser nomeado e explicado. Portanto, o trabalho se torna um instrumento de prazer quando através dele é

possível ao sujeito desenvolver atividades que valorizem as características subjetivas desse trabalhador, favorecendo a edificação de sua identidade, tanto individual como coletiva.

Para Mendes e Muller (2013, p. 290), na perspectiva da psicodinâmica, o trabalho é tanto um instrumento de prazer como de sofrimento, sendo que um não anula a existência do outro. Com isso é possível compreender que as vivências de prazer “contribuem para subverter sofrimento em prazer a partir das condições sociais, políticas e éticas da organização e dos processos de trabalho”, tornando evidente que o prazer e o sofrimento são indissociáveis.

Mendes e Duarte (2013, p. 290) definem o prazer no trabalho como:

Um princípio mobilizador que coloca o sujeito em ação para buscar a gratificação, realização de si e reconhecimento pelo outro da utilidade e beleza do seu trabalho. Este prazer é viabilizado por meio da mobilização da inteligência prática frente aos constrangimentos da organização do trabalho, da construção do coletivo de trabalho, que envolve as regras de ofício, as regras de convivência e a cooperação, provocando com esta a mobilização e ressignificação do sofrimento.

A busca de prazer no trabalho deve propiciar a esse trabalhador a mobilização subjetiva, que tem como objetivo evitar o sofrimento e ressignifica-lo. Nessa perspectiva, “o prazer é a essência do trabalho e a sua busca e a evitação do sofrimento fazem parte da condição humana. Para tanto, o indivíduo usa de estratégias e artifícios na tentativa constante de minimizar, evitar ou transformar o sofrimento” (TAMAYO; MENDES, 1999, p. 13).

Para Dejours (2011), o sofrimento é anterior ao trabalho, logo é inerente ao existir do próprio homem, ou seja, o sofrimento é inseparável do trabalho, sendo parte do existir do homem, e não apenas uma questão relacionada ao trabalho. Este ocorre quando o indivíduo se confronta com o real ou quando os seus planos materiais, afetivos e políticos entram em choque com as exigências da organização (DEJOURS, 2007), ou seja “o sofrimento implicará sobretudo um *estado* de luta do sujeito contra as forças (ligadas à organização do trabalho) que o empurram em direção à doença” (DEJOURS; ABDOUCHELI; GLINA, 2015, p. 127).

O sofrimento integra o trabalho porque *o real* se revela ao sujeito quando este se depara com incidentes ou com imprevistos. A experiência com o real se dá de modo afetivo, a partir da vivência de fracasso. Dessa forma, trabalhar consiste em se deparar, inevitavelmente, com a experiência de sofrimento (MORAES, 2013, p. 415, Grifo da autora).

Se o sofrimento é inerente ao trabalho, logo, este pode ocorrer de forma criativa ou patogênica. O sofrimento criativo mobiliza o trabalhador a encontrar soluções que beneficiem a organização e contribuam para a realização pessoal, de modo que o sujeito consegue transformar o sofrimento em prazer a partir da inteligência prática. Por outro lado, o

sofrimento patogênico ocorre quando o trabalhador não encontra nenhuma possibilidade de negociação entre a organização do trabalho prescrito e os seus conteúdos subjetivos.

O sofrimento integra o trabalhar, visto que a experiência do trabalho inclui a vivência do fracasso, que faz sofrer. O sofrimento não é necessariamente patogênico; pode atuar como propulsor para mudanças. Quando se depara com um problema, o sujeito experimenta o fracasso e busca uma solução, na tentativa de aliviar o sofrimento [...] por essa via o sofrimento se torna criativo [...]. Em contrapartida, quando a rigidez da organização de trabalho, em confronto com a subjetividade do trabalhador, juntamente com os outros elementos deletérios à saúde [...] inviabilizam a transformação do sofrimento, esse pode se tornar patogênico. A experiência prolongada do sofrimento desestabiliza o sujeito e pode conduzir a descompensações, quadro em que o sofrimento se torna patogênico (MORAES, 2013, p. 418-9).

Para lidar com as vivências de prazer e sofrimento, os trabalhadores elaboram estratégias de mobilização subjetiva e estratégias de defesa. O conceito de mobilização subjetiva surge pela primeira vez no artigo de Christophe Dejours intitulado *Itinéraire théorique en psychopathologie du travail* (publicado no Brasil em 1994), porém retomado e aprofundado em 1993, no *Addendum: De la psychopathologie à la psychodynamique du travail*, que no Brasil foi publicado apenas em 2004.

Tal conceito se baseia na ideia de que o sujeito deseja contribuir com a organização do trabalho recorrendo, portanto, à inteligência para elaborar e construir espaços de engajamento e discussão (DEJOURS, 2008c). Vale ressaltar que a mobilização subjetiva se diferencia das estratégias de defesa individuais e coletivas, pois a mesma não nega as causas do sofrimento e sim busca através dos recursos psicológicos o enfrentamento dos conflitos, convertendo as situações de sofrimento em fontes geradoras de prazer (MENDES, 2007).

Sobre a mobilização subjetiva Mendes e Duarte (2013, p. 261) afirmam que:

A mobilização subjetiva é o processo pelo qual o sujeito pode (se) criar, (se) inventar. Esse processo parece evidenciar a relação entre trabalho e a constituição e afirmação da identidade. Quando há espaço para que ocorra essa mobilização, o Desejo e o Sujeito podem se engajar no trabalho e se reconhecerem – e serem reconhecidos – como sujeitos únicos, peças singulares sem as quais o trabalho não ganharia vida.

Esse conceito pode ser compreendido como um “processo intersubjetivo que se caracteriza pelo engajamento de toda a subjetividade do trabalhador e pelo espaço público de discussões sobre o trabalho” (MENDES; DUARTE, 2013, p. 259). Para que esse processo ocorra é indispensável a existência da dinâmica contribuição-retribuição simbólica que presume o reconhecimento do trabalho realizado pelo trabalhador pelos pares e pela hierarquia. A mobilização subjetiva possibilita a transformação do sofrimento a partir do

resgate do sentido do trabalho, o qual depende de um outro, ou seja, do coletivo do trabalho (MENDES; DUARTE, 2013).

Fora esses aspectos, a mobilização subjetiva possui duas outras dimensões fundamentais: a inteligência prática e a cooperação como condições para a existência do coletivo de trabalho. A primeira auxilia o trabalhador na resistência ao que é prescrito pela organização, auxiliando no preenchimento da distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, para com isso desenvolver um *saber-fazer* próprio, já que “possui poder criador, na medida em que, incorpora astúcia, inventividade e engenhosidade na criação de ações que subvertem a prescrição para dar conta do real do trabalho” (VASCONCELOS, 2013, p. 238, grifo do autor).

Quanto à cooperação esta é caracterizada “por existir visibilidade de ações, confiança, discussão, consenso, deliberações, arbitragem, participação nas decisões, construção de acordos e regras de trabalho, ação pública e política com a finalidade de gerir a organização do trabalho” (MENDES; DUARTE, 2013, p. 260). Ela é resultado da confluência das contribuições dos trabalhadores, surgindo a partir das relações de interdependência entre eles e isso pode possibilitar a minimização dos erros e ressaltar o desempenho do coletivo de trabalho, pois, é “através da cooperação que se torna possível que se construa vínculos subjetivos de confiança que permitem que esses sujeitos consigam superar as adversidades que se opõem à realização do trabalho” (DEJOURS, 2008d, p. 132).

Vasconcelos (2013, p. 240) afirma que:

A cooperação consiste em laços construídos entre os trabalhadores no sentido do desenvolvimento voluntário de uma obra em comum para ultrapassar coletivamente as condições emergentes das organizações de trabalho. Assim, a colaboração entre os trabalhadores não pode ser prescrita. Nesse sentido, objetivando coordenar suas ações singulares, os trabalhadores constroem vínculos horizontais e verticais.

A mobilização subjetiva decorre das exigências e até dos constrangimentos vivenciados pelo trabalhador e por isso demanda do mesmo um investimento cognitivo e afetivo do corpo e abrange o engajamento de toda a subjetividade do trabalhador, baseando-se na relação entre a sua contribuição para o aperfeiçoamento da organização em que trabalha e, conseqüentemente, de seu trabalho e de si mesmo e a retribuição da organização do trabalho, geralmente realizada via pares, superiores e clientes. Este processo pressupõe a ocorrência do reconhecimento de suas contribuições, o que dá um sentido ao seu trabalho, sentido esse essencial para a reafirmação de sua identidade (MENDES; DUARTE, 2013).

Um dos pontos que precisam ser observados ao estudar a mobilização subjetiva é o “reconhecimento”, pois o homem está em busca constante da aceitação do outro, por isso o

reconhecimento no trabalho exerce uma influência direta nas vivências de prazer e sofrimento.

Sobre o reconhecimento Gernet e Dejours (2011, p. 64-5) afirmam que:

O reconhecimento pelo outro é indispensável para a validação de uma descoberta exitosa na sua confrontação com o real [...] a validação do trabalho pelo reconhecimento conferido pelos outros contribui de maneira considerável para a construção do sentido do trabalho.

Desse modo, podemos nos questionar sobre que tipo de reconhecimento se espera do trabalho? Dejours (2008) vem sugerindo que esse reconhecimento não é apenas financeiro, ao contrário seu fundamento é simbólico, porém antes de adentrarmos nesse conceito nos ateremos a conhecer um pouco de sua origem.

A partir de sua construção pela psicodinâmica do trabalho, o termo “reconhecimento no trabalho” tem sua origem epistemológica sobretudo na psicanálise em discussão com a teoria social, envolvendo conhecimentos da sociologia, da linguística, da teoria da ação de Ladrière, Pharo e Quère, do pensamento de Jurgen Habermas e de Paul Ricoeur (LIMA, 2013).

Segundo a psicodinâmica do trabalho, o reconhecimento é uma forma de retribuição simbólica advinda da contribuição desse trabalhador expresso por meio do engajamento de sua subjetividade e inteligência no trabalho (LIMA, 2013) e isso “permite a transformação do sofrimento em prazer, quando a engenhosidade empregada para superar as dificuldades que se apresentam não é colocada em um beco sem saída pela organização do trabalho e é reconhecida pelos outros como uma contribuição íntegra” (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p. 64-5).

O reconhecimento do esforço individual e coletivo dos trabalhadores é de suma importância para a transformação das vivências de sofrimento em prazer no trabalho, já que “antes mesmo de qualquer retribuição *strictu sensu*, espera, às vezes, apenas que suas iniciativas não sejam frustradas [...], que não seja considerado apenas um simples executante condenado à obediência e à passividade” (DEJOURS, 2011, p. 84-5). Nessa perspectiva, percebe-se que a ausência do reconhecimento traz consigo a ausência de significação para o trabalho e isso acaba por ocasionar o sofrimento (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011).

Segundo Dejours (2008), o reconhecimento está pautado em duas formas de julgamento. O primeiro é o julgamento de utilidade, que pode ser entendido pela relevância que a função daquele profissional possui para a organização, chegando a assumir o sentido de gratidão do outro pelo serviço executado, por isso essa forma de reconhecimento ocorre de



forma vertical (superiores hierárquicos, subordinados e em alguns casos os próprios clientes). Vale ressaltar que esta forma de reconhecimento está interligada à dimensão sócio-histórica, ou seja essa forma de recompensa depende das dimensões políticas e de relações de força (MARTINS; LIMA, 2015).

Sobre essa temática Martins e Lima (2015, p. 64) afirmam que:

É o reconhecimento pelo julgamento das contribuições pessoais (singulares e coletivas) na elaboração da organização do trabalho. Atende aos *critérios de eficiência* da qualidade do serviço, podendo assumir o sentido de gratidão. É importante para a reafirmação social e para a conquista da identidade pela via da aspiração em contribuir com a empresa e a sociedade (identidade social).

Já o julgamento de beleza ou estético parte dos colegas de equipe, ou seja ocorre de forma horizontal e vem da constatação de que o trabalho real foi executado com qualidade e “só adquire sentido ao ser realizado por aqueles que conhecem as dificuldades da execução das tarefas do trabalho (real do trabalho) e suas regras de ofício” (MARTINS; LIMA, 2015, p. 65). Esta forma de julgamento possui duas dimensões: a de reconhecimento do trabalho executado de acordo com as regras da arte do ofício que vai auxiliar na sensação de pertencimento grupal e identidade social e o reconhecimento por qualidades singulares do trabalhador, importante na identidade do trabalhador (MARTINS; LIMA, 2015).

Lima (2013, p. 353) afirma que:

[...] é nesta dinâmica do reconhecimento que se pode construir o sentido de pertencimento a uma coletividade, a um grupo profissional, seja ele um grupo de psicólogos, engenheiros ou pesquisadores, representando um contraponto à solidão. Identidade e sentimento de pertencimento se colocam aqui como alicerces da saúde mental.

Assim como em relação às estratégias de mobilização subjetiva, os trabalhadores também constroem estratégias de defesa para lidar com as vivências de sofrimento, as quais podem ser utilizadas com três finalidades: proteção, adaptação e exploração, isto é, com o intuito de não adoecer. No entanto, quando se esgotam as estratégias defensivas o sofrimento se torna patogênico, desencadeando o adoecimento (MORAES, 2013).

As defesas de proteção se referem aos modos compensatórios de pensar, sentir e agir empregados para suportar o sofrimento decorrente do trabalho, fazendo com que o sofrimento seja racionalizado ou evitado, enquanto as defesas de adaptação e as de exploração se fundamentam na negação do sofrimento e na submissão do desejo dos trabalhadores aos objetivos organizacionais. A eficácia das estratégias defensivas pode evitar que o trabalhador tome consciência de seu sofrimento, mas também pode representar obstáculos à mudança.

Assim, a longo prazo, podem conduzi-lo ao sofrimento e ao adoecimento que tanto evitou (MENDES, 2007; MORAES, 2013).

As raízes epistemológicas do termo estratégias defensivas têm origem latina, a primeira (*strategia*) se refere a escolher a melhor posição para combate e a segunda (*desensa*) é entendida como a arte de se defender. Este conceito tem como base as concepções freudianas sobre o funcionamento psíquico e pode ser compreendido como “um conflito estrutural entre o desejo e os limites impostos pela realidade, no qual o psiquismo busca o prazer e evita o sofrimento” (MORAES, 2013, p. 153).

Sobre a relação entre o sofrimento e as estratégias defensivas, Moraes (2013, p. 153-4) afirma que:

O sofrimento inevitavelmente integra o trabalhar, visto o confronto entre os desejos do sujeito e as normas da organização de trabalho. Além disso, na concepção da psicodinâmica do trabalho, trabalhar consiste em fazer a experiência do real, que implica deparar-se com imprevistos, com o risco e com a experiência de fracasso, que faz sofrer. Para lidar com o sofrimento, os trabalhadores elaboram as estratégias defensivas, que protegem o psiquismo.

Nesse sentido podemos compreender que as estratégias defensivas são recursos construídos pelo trabalhador de forma individual/coletiva a fim de reduzir o que o faz sofrer (MORAES, 2013). Essa suavização do sofrimento traz como consequência a proteção ao psiquismo, trazendo com isso a possibilidade da permanência do trabalhador no plano da normalidade.

Com isso percebe-se que as estratégias de defesa levam à modificação, transformação e eufemização da percepção deste trabalhador acerca da realidade de sofrimento que se encontra, ou seja como esse trabalhador não consegue vencer a rigidez da organização ele acaba por desenvolver estratégias de defesa (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 2015).

Em função das estratégias defensivas serem operações mentais elas possibilitam uma frágil estabilidade que momentaneamente evita a descompensação (MORAES, 2013), ou seja são mecanismos utilizados, muitas vezes de forma inconsciente, para negar o próprio sofrimento ou o sofrimento do outro ou até racionaliza-lo (evitação da angústia), a fim de minimizar o sofrimento desse trabalhador.

Os mecanismos psicológicos mais utilizados nas estratégias defensivas são a negação e a racionalização. Na negação o trabalhador nega que a causa do sofrimento decorre da organização do trabalho, neste caso o trabalhador é responsabilizado pelos problemas e, conseqüentemente, por seu sofrimento. Já na racionalização, ele tenta evitar o sofrimento

justificando as adversidades do trabalho e, com isso, retirando o foco da organização de trabalho.

Percebe-se claramente o quanto os conceitos trabalhados pela psicodinâmica do trabalho adentram não só as empresas mas também o espaço escolar, por isso se faz necessária a discussão sobre as situações que causam adoecimento e prazer na função do professor, pois não há como se minimizar o sofrimento sem que esse professor tenha conhecimento sobre si, suas relações no trabalho e as consequências disso para a sua vida.

### 3.1 Pesquisas com professores em Psicodinâmica do Trabalho

Após a apresentação dos conceitos mais relevantes da teoria que dá sustentação ao presente trabalho, mostram-se alguns estudos empíricos brasileiros realizados com professores e que se valeram do referencial teórico e/ou metodológico da psicodinâmica do trabalho. As pesquisas se referem ao período de 2011 a 2016 e incluem as diversas modalidades e níveis da educação.

Souza (2014) investigou as relações entre a organização do trabalho e o sofrimento psíquico de docentes da educação básica de duas escolas da rede pública estadual de Goiás. Participaram do estudo sete professores da educação básica de duas escolas estaduais situadas na periferia de Goiânia. Utilizaram-se entrevistas individuais semiestruturadas. Os resultados apontaram como principais causas do sofrimento a sobrecarga de trabalho: a remuneração salarial, a convivência com os pares e superiores hierárquicos, o não reconhecimento do trabalho tanto pelos pares quanto pelos superiores hierárquicos, desinteresse dos alunos, trabalho extraclasse, ausência de oportunidade de ascensão profissional e autorrealização, número elevado de alunos em sala de aula.

A pesquisa de Sant'Anna (2014) estudou os fatores geradores de prazer e sofrimento no trabalho do professor de Ensino Superior de Enfermagem. O estudo foi do tipo analítico, com abordagem qualitativa por meio de entrevistas individuais com sete professores do curso de graduação em enfermagem de uma instituição de ensino superior privada do município de Natal/RN. Os resultados apontaram como principais fatores de sofrimento o medo de perder o emprego devido à instabilidade do mesmo e à ameaça de demissão; a má remuneração, o que geralmente leva, sobretudo os professores horistas, a se sobrecarregarem com outras atividades fora da instituição pesquisada; a falta de tempo para realizar adequadamente as funções de professor, tendo que levar trabalho para casa sacrificando o mundo privado para a realização das tarefas; restrições em relação à autonomia e liberdade para exercer o seu modo

de trabalho. Neste último aspecto os professores, de modo geral, sentem-se tolhidos em relação ao desempenho criativo da função docente, uma vez que o trabalho docente tem que se moldar às exigências da clientela.

No tocante às fontes geradoras de prazer destacaram-se o gosto pelo trabalho realizado, apesar de as possibilidades encontradas para a realização do trabalho estarem muito aquém das condições esperadas pelos docentes. Os professores expressaram satisfação e sentimento de utilidade no desempenho de suas tarefas. Outra fonte de prazer destacada pelos docentes foi o ambiente organizacional agradável devido ao estabelecimento de boas relações de convívio social entre os pares e o respeito ao professor. Também foi citado o trabalho em equipe como facilitador das atividades docentes, ainda que muitas vezes isso não seja possível devido à falta de tempo.

Este estudo também teve o objetivo de discutir as estratégias de defesa produzidas pelos professores no enfrentamento das barreiras vivenciadas na atividade docente. Os docentes identificaram como barreiras no trabalho docente: insuficiência de tempo remunerado, necessidade de qualificação, necessidade de dedicar-se a outras tarefas, carência de recursos e burocracia, quantidade de alunos em sala de aula e nivelamento dos alunos.

Perez (2012) realizou um estudo que teve como objetivo investigar as vivências de prazer e sofrimento no trabalho de professores universitários em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas do Rio Grande do Sul. A autora empregou o método qualitativo com a realização de entrevistas individuais semiestruturadas com 18 professores. Os resultados mostraram a sobrecarga de atividades, as quais, geralmente, invadem a vida fora do trabalho e afetam a saúde física e psíquica dos docentes. Com o objetivo de evitar o sofrimento e adoecimento psíquico os docentes recorrem às estratégias que promovem a saúde. Dentre elas foram observadas as estratégias defensivas que favorecem a manutenção da organização do trabalho, sendo consideradas alienadoras, como por exemplo: a passividade e a não implicação, dissociação afetiva, auto-responsabilização, isolamento, intelectualização, desejo de não falar sobre o trabalho, desistência, fuga, racionalização, negação e a ambivalência. Entre as estratégias que favorecem a continuidade no trabalho docente, foram encontradas: relacionamento com os colegas, espaços alternativos de discussão, relacionamento com os alunos, reorganização das esferas da vida, alertas, estabelecimento de limites, autonomia e perspectivas para o futuro.

O estudo de Nogueira (2013) investigou os desafios do trabalho docente na relação com alunos adolescentes. Foram realizadas entrevistas com seis professores de três escolas públicas da cidade de Cristalina, no estado de Goiás. A análise dos resultados demonstrou que

o reconhecimento do trabalho do professor pelos discentes fortalece tanto o trabalho docente como a sua identidade, constituindo-se como fonte de prazer. Observou-se também que a falta de um coletivo de trabalho leva os professores a lidarem solitariamente com as dificuldades, o que causa sofrimento. Outro desafio são os imprevistos que surgem no dia-a-dia do trabalho docente, o que provoca mal-estar, decepção e sentimento de impotência. Neste cenário, uma formação que abranja de modo mais cuidadoso este período da vida e o estabelecimento de um espaço de troca entre os docentes aparecem como elementos importantes no enfrentamento do cotidiano com os alunos adolescentes.

Com o objetivo de compreender aspectos da experiência intersubjetiva presentes no trabalho de professores do ensino fundamental de uma escola pública situada na zona rural do município de Iranduba (Amazonas), Rosas (2012) desenvolveu um estudo, utilizando a abordagem qualitativa. Foram realizadas oito sessões de clínica do trabalho com sete professores. Segundo a autora, a organização do trabalho é caracterizada pela distância entre o prescrito e o real; a imposição de normas encontra-se ligada à escolha da metodologia e do material didático, geralmente feita sem consulta aos professores; as condições de trabalho (espaços físicos, salas de aula superlotadas e falta de material pedagógico) mostraram-se inadequadas para o exercício da atividade docente. A dinâmica das relações compreende tanto o sofrimento ligado à dificuldade no estabelecimento de parceria entre a família e a escola e a impossibilidade da criação de vínculos de confiança com a hierarquia, quanto o prazer advindo da percepção de progresso dos alunos. O uso da inteligência prática, a cooperação dos professores e o reconhecimento dos pais (julgamento de utilidade), bem como dos pares (avaliação da beleza e estética no trabalho) foram as estratégias de mobilização subjetiva empregadas pelos professores. Porém, a falta de reconhecimento por parte dos superiores hierárquicos restringe a mobilização subjetiva, assim como dificulta a transformação do sofrimento em prazer no trabalho.

As principais fontes geradoras de sofrimento estiveram associadas ao desinteresse dos alunos, à dificuldade em abordar algumas temáticas transversais e à pressão decorrente das metas de aprovação. Para lidar com o sofrimento, os professores recorrem às seguintes estratégias de enfrentamento: transgressão no trabalho prescrito e às estratégias de defesa de racionalização, resignação e presenteísmo.

A pesquisa de Santos (2011) analisou as relações entre o trabalho e a saúde das professoras da primeira fase do ensino fundamental da rede pública do município de João Pessoa - PB. A análise dos resultados apontou que as vivências de sofrimento e os processos de adoecimento estão ligados às formas de organização e condições de trabalho,

principalmente no tocante aos baixos salários, à sobrecarga de trabalho e à desvalorização social da docência. As vivências de prazer estão ligadas ao reconhecimento dos alunos e dos colegas de trabalho e contribuem para a saúde das professoras, evitando o aumento dos problemas de saúde e dando sentido ao trabalho realizado.

A investigação de Souto (2013), de natureza qualitativa, realizada com seis docentes universitários de programas de pós-graduação (mestrado acadêmico) dos centros de Ciências da Saúde e Ciências Sociais e Humanas de uma instituição de ensino superior pública, do interior do estado do Rio Grande do Sul, objetivou descrever a dimensão laboral. Nesse sentido buscou traçar o perfil sociodemográfico e profissional dos docentes; identificar os fatores geradores de prazer e sofrimento no trabalho, bem como compreender a relação entre o docente de pós-graduação e a Capes. Em relação ao perfil, o grupo é composto em sua maioria por mulheres, idade média de 46 anos, casados e/ou com união estável e com filhos, formados em média há 22 anos, docentes de IES pública há 15 anos, tempo médio de atuação em docência universitária de 22 anos, todos doutores com contrato de dedicação exclusiva. Os fatores que causam satisfação e prazer na atividade docente foram o aperfeiçoamento pessoal e profissional, compartilhamento do saber e reconhecimento. Por outro lado, observou-se a negação do sofrimento na prática docente e hesitação em apontar o sofrimento como consequência do contexto atual de trabalho.

No tocante à relação entre os docentes e a Capes, os professores afirmam que para obter destaque nos programas de pós-graduação, faz-se necessário atender as diretrizes estabelecidas pelas agências de fomento, sobretudo a Capes, na qual as demandas de produção, publicação e pesquisa têm grande relevância. A autora destaca também que a gestão aparece como mais uma importante função no ensino superior público, somando-se ao ensino e à pesquisa, bem como a cobrança, por parte da Capes, em alcançar índices de produtividade, bem como prestígio, situações estas que revelam a ocorrência da dicotômica relação de prazer e sofrimento no trabalho.

A pesquisa de Fleury (2013) teve o objetivo de descrever e analisar, com base em categorias de análise da clínica psicodinâmica do trabalho, as vivências dos docentes da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Goiás (UFG) em relação ao seu trabalho. Mais especificamente, buscou-se identificar os elementos que causam vivências de prazer e sofrimento nos docentes e que se relacionam ao seu contexto de trabalho, compreender as estratégias defensivas coletivas utilizadas pelo grupo em relação ao sofrimento gerado pelos constrangimentos no trabalho e verificar as possibilidades de constituição de um espaço de discussão coletivo.

Os resultados das análises indicam que as vivências de sofrimento relacionam-se à sobrecarga, à falta de reconhecimento e aos conflitos presentes nas relações socioprofissionais, e que todos estes elementos se relacionam com a liberdade e a autonomia do professor, as quais foram percebidas pelos docentes como fontes de prazer. Como estratégias defensivas, os professores utilizam o individualismo e o isolamento, os quais ajudam no enfrentamento da sobrecarga de trabalho, das relações interpessoais conflituosas e da cobrança por produtividade. A liberdade e a autonomia, apesar de serem percebidas como elementos que contribuem para o prazer, também contribuem para o sofrimento em virtude de dificultar a formação de um coletivo capaz de resgatar a solidariedade e a confiança entre os professores. A formação desse coletivo de trabalho possibilitaria aos docentes deliberarem coletivamente sobre as dificuldades do trabalho e elaborar soluções compartilhadas. As vivências de prazer dos professores estão relacionadas ao convívio com os alunos, à sala de aula e ao significado da profissão docente para a transformação da realidade dos alunos e da sociedade. O reconhecimento do aluno ressignifica o sofrimento docente decorrente da sobrecarga de trabalho e da ausência de outras formas de reconhecimento.

Oliveira (2014) estudou a dinâmicas de prazer e sofrimento no trabalho de professores de uma escola pública do Guará, Distrito Federal, referentes aos anos finais do ensino fundamental. A autora empregou o método qualitativo com a realização de entrevistas semiestruturadas coletivas com dez professores. A análise das entrevistas revelou que o trabalho docente tem um impacto muito grande na saúde dos professores, tendo como fatores determinantes: sobrecarga, estresse, angústia, frustração, esgotamento físico, emocional e sobretudo o não reconhecimento por parte da sociedade. As relações socioprofissionais entre os pares, com a equipe gestora, assim como com a maioria dos estudantes, são satisfatórias, sendo fortalecidas pela mobilização subjetiva como: interesse, cooperação e confiança. Por sua vez, a relação com a maior parte dos pais dos alunos é insatisfatória em virtude da ausência dos mesmos do processo educativo. As condições de trabalho mostraram-se insatisfatórias em relação ao suporte técnico-pedagógico, principalmente no tocante às tecnologias deficitárias e à iluminação do ambiente de trabalho. O sofrimento é decorrente das condições de trabalho enfrentadas, da desvalorização da profissão pela sociedade e o não reconhecimento profissional pelo governo local e pais dos estudantes. Já o prazer surge da realização profissional, do reconhecimento pelos discentes, entre os pares, da interrelação entre os profissionais da escola e do profissionalismo da gestão escolar. Para lidar com o sofrimento os docentes buscam estratégias de proteção, adaptação e exploração. Porém, nem

sempre os professores constroem estratégias eficientes para enfrentar os desafios inerentes à sua função, não tornando-a significativa, o que gera um sofrimento permanente.

O estudo de Lima (2013) teve como objetivo geral compreender as vivências de prazer-sofrimento de professores que atuam com educação inclusiva em Manaus a partir da análise dos processos psicodinâmicos do trabalho. Os objetivos específicos foram: caracterizar a organização do trabalho dos professores que atuam com educação inclusiva; reconhecer o sofrimento no trabalho; sinalizar os agravantes de sofrimento, as estratégias de defesa e as possíveis patologias de trabalho; identificar a mobilização subjetiva e os fatores que contribuem para a transformação do sofrimento; contribuir para uma reflexão acerca do trabalhar no contexto da educação inclusiva. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa. Foram realizadas oficinas de escuta clínica do sofrimento com vinte e cinco professores que atuam com educação inclusiva no ensino municipal de Manaus. A partir desse estudo concluiu-se que a falta de um espaço de discussão constituiu a queixa inicial dos professores, bem como os encontros contribuíram para a formação de um coletivo em que o sentimento de pertencimento ao grupo foi construído.

O estudo demonstrou também as contradições entre o trabalho prescrito e o real, especialmente em relação à legislação do processo de educação inclusiva e a prática dos professores ao receberem uma criança com deficiência, pois não encontram condições favoráveis à realização do trabalho, assim como a falta de prescrição norteia o trabalho. A partir dos encontros houve uma transformação do posicionamento até então adotado em favor de uma responsabilidade conjunta, uma identificação no sentido de assumir o processo de inclusão como uma ação no seu fazer a partir da mobilização e da cooperação.

Siqueira (2015) analisou a relação do trabalho/saúde mental dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE – Campus Recife, buscando conhecer os enfrentamentos desenvolvidos pelos docentes para lidarem com o sofrimento e/ou possíveis processos de adoecimento (psíquico) no/do trabalho. Participaram do estudo sete professores do IFPE, afastados das atividades durante o ano de 2013 em decorrência de problemas psíquicos. Utilizaram-se entrevistas semiestruturadas. No tocante às formas de organização do trabalho, os docentes relataram que as relações intersubjetivas no Campus Recife são extremamente complexas, constituindo-se em um dos principais obstáculos na dinâmica laboral dos professores, marcada pela falta de cooperação entre os colegas de trabalho, por relações hierárquicas rígidas em alguns departamentos e/ou coordenações, pelo distanciamento afetivo, pelo individualismo e pelo assédio moral, dentre outras questões.



As principais fontes de sofrimento foram: organização do trabalho, desvalorização da profissão, falta de interesse dos alunos, falta de um espaço de discussão, falta de compromisso e de engajamento de algumas pessoas frente à organização, falta de apoio institucional e estresse. Em relação aos processos de adoecimento psíquico foram encontrados os seguintes problemas: estresse, síndrome de *burnout*, depressão, transtorno bipolar, esquizofrenia, síndrome do pânico, transtorno fóbico e doenças psicossomáticas, como a hipertensão e problemas cardíacos (infarto). As principais estratégias individuais e coletivas de defesa e de enfrentamento apontadas pelos docentes para lidarem com o sofrimento e os processos de adoecimento psíquico foram: psicoterapia, tratamento medicamentoso, ioga, heiki, meditação, pilates, caminhadas, aulas de dança, lazer com a família, incentivo a um espaço de discussão na instituição, dentre outras. No que tange às vivências de prazer, apareceram as seguintes categorias: reconhecimento, autonomia, realização profissional, contribuição social e relacionamento interpessoal, especialmente com os alunos.

A partir do levantamento bibliográfico percebe-se que os estudos com professores, dentro do referencial teórico e/ou metodológico da psicodinâmica do trabalho se referem essencialmente aos professores do ensino superior e do ensino fundamental. Nenhuma pesquisa com professores da educação infantil foi localizada na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações ou o Banco de Teses e Dissertações da Capes, o que demonstra a importância do presente estudo.

## 4 MÉTODO

O tema central da pesquisa está voltado para a atuação dos professores de Educação Infantil que ministram aulas na Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Velho na pré-escola e tem como objetivo analisar as vivências de prazer e sofrimento no contexto do seu trabalho.

### 4.1 Abordagem

O projeto tem como abordagem norteadora a pesquisa qualitativa e essa escolha se justifica, pois essa abordagem possibilita a compreensão do modo como os professores vivenciam o sofrimento e o prazer na execução de suas funções, já que ela se preocupa com o significado que as pessoas dão às suas vivências, buscando compreender como percebem as questões que estão sendo focalizadas e como o homem organiza suas experiências no cotidiano, possibilitando a produção de um conhecimento sobre o assunto estudado (GONZÁLES REY, 2011), ou seja, “não se busca estudar o fenômeno em si, mas entender seu significado individual ou coletivo para a vida das pessoas” (TURATTO, 2005, p. 509).

### 4.2 Participantes<sup>27</sup>

Os participantes da pesquisa foram os professores<sup>28</sup> que estão atuando na Educação Infantil, sendo escolhido um professor por zona educacional (4 zonas educacionais). Como critérios de inclusão, os seguintes aspectos foram considerados:

- Ser professor de Educação Infantil de uma escola pública do município de Porto Velho;
- Ter estado de licença médica em decorrência de algum adoecimento no último ano;
- Ter retomado sua função como professor após o término da licença médica;

---

<sup>27</sup> Ao iniciar a coleta de dados a pesquisadora encontrou alguns problemas, entre eles podemos citar a resistência das docentes ao tratar sobre a temática e ainda a fragilidade (choro, angústia entre outros sentimentos) das professoras no momento da entrevista, a última situação resultou em muitas pausas durante a entrevista e muita conversa após a coleta dos dados.

<sup>28</sup> A partir dos Resultados e Discussão iremos usar o termo professora na pesquisa, pois nas escolas pesquisadas foram encontradas apenas mulheres exercendo a função docente na Educação Infantil.

- Concordar em participar da pesquisa, mediante assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Esses critérios foram estabelecidos devido à necessidade dos professores terem vivências sobre o adoecimento, para que assim fossem capazes de expor as situações vivenciadas em sua vida e principalmente no seu fazer como docente.

#### 4.3 Procedimentos para a coleta de dados e instrumentos

O início da pesquisa se deu a partir do levantamento bibliográfico de textos de autores que trabalham as temáticas: Educação Infantil, trabalho docente e psicodinâmica do trabalho, além de utilizar as legislações educacionais e algumas legislações trabalhistas que norteiam a função de professor na Secretaria Municipal de Educação, com o intuito de compreender o fenômeno estudado. Esta fase foi importante, pois permitiu que se tivesse uma visão mais ampla das temáticas supracitadas, interligando com as legislações vigentes que norteiam a Educação Infantil, na intenção de perceber indícios que se relacionem direta ou indiretamente à problemática das vivências de sofrimento e prazer das professoras da pré-escola, já que “as palavras voam e os escritos permanecem” (SAINT-GEORGES, 2005, p. 21).

Inicialmente foi feito contato com a Secretária Municipal de Educação para apresentação do projeto. Após tomar ciência e após o seu consentimento foi apresentada a ela a Carta de Concordância, documento que autorizou a pesquisadora adentrar nas escolas e contatar os professores.

Posteriormente aos trâmites para o consentimento da Secretaria Municipal de Educação, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia (CEP/UNIR), sendo aprovado conforme Parecer Consubstanciado com número CAAE: 42979615.7.0000.5300, em 27/04/2015.

Em seguida, a pesquisadora tentou ter acesso aos documentos da junta médica para identificar quem eram os professores que haviam entrado de licença médica no último ano por problemas de saúde e outros dados que pudessem auxiliar no entendimento do processo de adoecimento, para que a partir daí entrasse em contato com cada docente, porém não foi permitido a ela ter acesso aos documentos. Por isso a pesquisadora dirigiu-se às escolas à procura de professores que se enquadrassem nos critérios da pesquisa e uma professora foi indicando a outra. Depois foi feito o primeiro contato com as gestoras e com as professoras para conhecer a realidade de cada escola e apresentar o projeto, procurando esclarecer as possíveis dúvidas. Após essa apresentação as entrevistas foram marcadas com as que se

dispuseram a participar da pesquisa e que atendiam aos critérios de inclusão, ocasião no qual foi entregue a elas uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme prevê a Resolução 466/Conselho Nacional de Saúde (2012) e a Resolução 510/Conselho Nacional de Saúde (2016). Em seguida foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professoras, sendo uma professora por zona educacional (no total há quatro zonas distritais), com o objetivo de entender as vivências de prazer e sofrimento das professoras estudadas. Durante a coleta dos dados (entrevistas) também encontrei muita dificuldade de acesso a documentos relacionados a projetos e ações que visavam o bem estar das professoras, além de documentos relacionados ao adoecimento e ainda outros dados quantitativos (dados relacionados ao número de professores doentes, períodos de licença, principais doenças, nível de ensino mais afetado entre outros questões) que poderiam ter auxiliado no entendimento da problemática.

Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que a entrevista é uma importante estratégia para a coleta de dados, já que ela pode ser utilizada sozinha ou interligada a outras técnicas como a observação participante e a análise de documentos entre outras, pois ela proporciona “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

A entrevista foi escolhida como instrumento dessa pesquisa por possibilitar a compreensão desse indivíduo como um todo e entender as suas especificidades, já que esse instrumento tem como caráter principal dar voz ao sujeito da pesquisa, propiciando uma interação entre pesquisador e sujeito, ou seja, “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

Ribeiro (2008 p.141) trata a entrevista como:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

Na escolha da entrevista como técnica de coleta de dados três tipos de argumentos têm se destacado: 1) de ordem epistemológica: a entrevista qualitativa é necessária por permitir a exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais, aspecto indispensável para a apreensão e compreensão das condutas sociais; 2) de ordem ética e política: a entrevista qualitativa possibilita compreender e conhecer internamente os dilemas e questões

enfrentados pelos atores sociais; 3) de ordem metodológica: a entrevista qualitativa ajuda a elucidar as realidades sociais, instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores (POUPART, 2010).

Na entrevista semiestruturada, o entrevistador, a partir de um roteiro básico, segue a linha de raciocínio do entrevistado e, simultaneamente, atenta para a pertinência das afirmações relativas ao objetivo da pesquisa, por meio da criação de um clima de confiança e pelo controle do impacto das condições sociais da interação sobre a entrevista (RUQUOY, 2005).

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra para análise posterior, constituindo *o corpus* do trabalho, definido pelo conjunto de textos coletados para se obter um significado.

#### 4.4 Procedimentos para a análise dos dados

Esta etapa correspondeu à análise dos dados coletados, com o objetivo de entender a complexidade das relações estabelecidas entre as vivências de sofrimento e prazer. Nessa análise o material coletado foi trabalhado levando em conta os conteúdos manifestos e latentes do material, com o propósito de construir um conjunto de categorias descritivas e assim destacar os achados da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A análise dos dados foi feita por meio da análise de conteúdo (AC) por entender-se que a AC é um conjunto de técnicas que visam auxiliar o pesquisador, através de procedimentos sistemáticos, a entender o conteúdo das informações contidas nas mensagens (BARDIN, 1977).

A análise do conteúdo oscila entre os polos da objetividade e o da fecundidade da subjetividade, proporcionando ao pesquisador a atração pelo que está oculto ou não dito às vezes de forma clara e objetiva, ou seja, ao fazer essa AC age-se como investigador que busca descobrir o que está encoberto a fim de esclarecer nossa visão sobre o tema pesquisado. Nessa perspectiva, para Bardin (1977, p. 42), a análise de conteúdo é compreendida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A organização da análise dos dados ocorreu em três momentos:

No primeiro foi realizada uma pré-análise, objetivando “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 1977, p. 95). Nesse sentido, após a transcrição das entrevistas foram realizadas leituras sucessivas do conteúdo das entrevistas, denominadas de leituras flutuantes, um contato inicial com o texto das entrevistas que permitiu à entrevistadora reviver a entrevista e a formulação das primeiras impressões, percepções e sentimentos a respeito das mensagens explícitas e implícitas, do dito e do silenciado, das afirmações e das contradições, leituras e releituras até se chegar a uma impregnação dos seus conteúdos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Essa primeira fase teve como objetivo organizar o material colhido por meio das entrevistas (*corpus*), interagir com o conteúdo das transcrições, ter uma compreensão global do material analisado, sistematizar as primeiras impressões e ideias, ainda de forma preliminar, não estruturada.

Em seguida fez-se a exploração do material que consistiu na realização de leituras aprofundadas das entrevistas, procurando-se temas recorrentes nos relatos das professoras, dando início ao processo de construção de categorias, o que implicou em ter que voltar várias vezes ao material de análise, bem como à teoria. Nessa fase ocorreu a administração das decisões tomadas, ou seja, a operação de codificação, que segundo Bardin (1977, p. 103-4) “é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”.

Portanto, as categorias preliminares foram agrupadas e enriquecidas até serem organizadas em determinados temas (codificação). Na presente pesquisa, a codificação foi elaborada a partir das unidades de registro (trechos das entrevistas), ou seja, recortes semânticos, utilizando-se o critério temático, uma afirmação a respeito de um determinado assunto.

A exploração do material consiste numa etapa importante porque possibilita ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito às entrevistas submetidas a um estudo aprofundado, orientado pelos objetivos e referencial teórico adotado.

A última etapa foi o tratamento dos resultados, que consistiu na interpretação do conteúdo categorizado a partir das inferências do pesquisador e apreensão das suas peculiaridades, a elucidação dos significados e a compreensão do fenômeno estudado. Nesta fase “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (BARDIN, 1977, p. 101), propondo com isso interpretações sobre o fenômeno estudado. Vale

ressaltar que nessa etapa alguns trechos das falas das professoras foram destacados, com o objetivo de confirmar ou contestar o referencial teórico, sempre considerando-se os objetivos da presente pesquisa.

Esta terceira fase tem o objetivo de tornar significativo os resultados brutos, por meio de inferências e interpretações, representando a sistematização final dos dados, é o momento da intuição, da análise reflexiva e da crítica.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção tem como objetivo apresentar a análise e discussão dos dados coletados na pesquisa a fim de analisar as relações entre as vivências de prazer e sofrimento das professoras de Educação Infantil de Porto Velho que atuam na pré-escola, tendo como base a abordagem da psicodinâmica do trabalho que busca compreender a dinâmica psíquica frente aos conflitos e desejos do trabalhador.

Nesse sentido, a psicodinâmica compreende que o ato de trabalhar envolve a relação entre o prescrito e o real (efetivo), já que o trabalhador acrescenta um pouco de “si para fazer frente ao que não dá certo quando ele se atém escrupulosamente à execução das prescrições” (DEJOURS, 2012, p. 25). A partir dos objetivos da presente pesquisa e dos relatos das professoras foram encontradas cinco categorias: as vivências de sofrimento, as estratégias de defesa, a mobilização subjetiva, as vivências de prazer e por último as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação e as sugestões de ações, por parte das professoras, para amenizar o sofrimento das professoras da educação infantil.

### 5.1 VIVÊNCIAS DE SOFRIMENTO

Para Mendes, Costa e Barros (2003, p. 1), o sofrimento pode ser definido como:

[...] uma vivência individual ou coletiva, frequente e permanente, muitas vezes inconsciente, de experiências dolorosas como angústia, medo e insegurança provenientes do conflito entre as necessidades de gratificação do binômio corpo-mente e a restrição de satisfazê-las, pelas imposições das situações de trabalho.

Para Ferreira e Mendes (2003), as vivências de sofrimento resultam das situações adversas oriundas das dimensões da organização, condições e relações de trabalho que constituem o contexto de produção de bens e serviços. Elas representam indicadores de mal-estar no trabalho e manifestam-se por meio de sintomas de ansiedade, insatisfação, indignidade, inutilidade, desvalorização e desgaste.

O sofrimento ocorre quando há um aumento da carga psíquica e uma diminuição da liberdade do trabalhador na execução do trabalho, ou seja, de sua energia pulsional que acaba por se acumular no aparelho psíquico e resulta no desprazer e na tensão no trabalho (DEJOURS, 2012).

Em relação ao sofrimento foram encontradas seis fontes causadoras de sofrimento: intensificação e sobrecarga, falta de cooperação, falta de espaços de discussão, desvalorização profissional, cultura da excelência e falta de perspectiva de crescimento profissional.



### 5.1.1 Intensificação e sobrecarga

Para Apple (1995, p. 39), a intensificação, em termos gerais, “representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos (as) trabalhadores (as) educacionais são degradados”, caracterizando-se pela crescente demanda de novas atribuições, pela falta de tempo para as atividades mais básicas da vida humana e pelo sentimento de cansaço crônico dos trabalhadores intelectuais em função do excesso de trabalho. Para o autor há uma relação entre a intensificação do trabalho docente, especialmente a colonização administrativa e burocrática do tempo com a sobrecarga de tarefas.

A intensificação do trabalho pode ser vista nas falas abaixo:

*Você já viu a nossa vida? Estamos sempre correndo, com pressa, com sono, estressadas, já viu a quantidade de projetos? Me diz aí você acha que é possível dar conta? É humanamente impossível, isso me deixa com raiva e acabo me sentindo uma máquina de produção (Lua 4).*

*Me sinto cansada e sem força para conseguir reagir e sinto muita dor em decorrência da hérnia de disco, eu só tenho oito anos de trabalho e já estou assim, imagina quando estiver mais velha (Lua 1).*

*Estou pedindo a Deus que termine o ano [...] você já trabalha pressionada (Lua 2).*

A professora Lua 4 questiona a incapacidade de dar conta do que é prescrito, trazendo à tona a sobrecarga de trabalho diário, fazendo emergir com isso questões ligadas à sinalização do sofrimento sempre marcada pela presença do cansaço. Em outro momento da entrevista, essa mesma professora reafirma o quanto a intensificação ocorre no espaço escolar ao expor que: “É pouco tempo para o tanto de coisa que precisamos fazer. Dar aula não é só falar, principalmente em educação infantil”. As consequências deste processo de intensificação podem ser observadas nas falas das entrevistas Lua 1 e Lua 2, que revelam a falta de força para reagir à pressão sofrida no trabalho.

Atualmente, encontramos na escola uma demanda de atividades que se torna impossível de ser executada em apenas quatro horas de trabalho, evidenciando assim um processo de intensificação do trabalho, no qual a demanda de atividades acaba por não se encaixar no tempo de trabalho. Portanto nesse processo de intensificação do trabalho docente um aspecto que se destaca é a sobrecarga de atividades a que as professoras estão submetidas, pois são cada vez maiores as exigências feitas a elas, o que também demanda maior responsabilidade com o trabalho executado.

Colabora, para isso, o sentimento de profissionalismo das professoras, a busca de atender plenamente todas as tarefas inerentes ao processo de trabalho docente. O trabalho na Educação Infantil envolve finalidades sociais, emocionais, acadêmicas, o cuidado com as crianças pequenas e o desempenho satisfatório na escola (HARGREAVES, 1998). Atender estes diferentes papéis parece estar relacionado à posse de competência profissional.

Na Lei complementar nº 391, de 06 de julho de 2010 da Prefeitura de Porto Velho (p. 200), encontramos as funções das professoras prescritas pela organização:

1. Docência na educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos ou outra modalidade de docência que vierem a ser implantadas no município;
2. Participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
3. Elaborar e cumprir o plano de trabalho e planos de aula de acordo com a proposta pedagógica e conteúdo programático pré-estabelecido;
4. Atuar nas atividades de articulação da escola com a família e com a comunidade;
5. Manter os registros escolares de sua atribuição em ordem;
6. Estabelecer, programar e executar estratégias de recuperação de rendimento escolar ou para alunos de menor rendimento objetivando diminuir a repetência e evasão escolar;
7. Cumprir e fazer cumprir as regras de ensino;
8. Na perspectiva da educação inclusiva ter o domínio do Braille;
9. Executar outras tarefas compatíveis com as exigências da função;
10. Na perspectiva da educação inclusiva e nas áreas de atuação ouvinte bilíngue de libras/língua portuguesa, braile e soroban: interpretação e tradução da libras para o português e deste para libras, mediando à comunicação de alunos surdos em todas as atividades didático-pedagógicas;
11. Executar outras tarefas compatíveis com as exigências da função.

Ao olharmos para os relatos das professoras e para o trabalho prescrito percebemos o quanto a intensificação interfere em todo o funcionamento da escola, pois professoras exaustas executam o trabalho de forma lentificada, trazendo mais cobrança e acúmulo de atividades sobre estas profissionais que, conseqüentemente, acabam por levar trabalhos escolares para casa ocasionando possíveis problemas familiares, conforme pode ser observado nos relatos abaixo:

*Falar da nossa rotina é difícil, tem tanta coisa pra fazer. Olha vou te dar um exemplo: quero fazer um projeto de brinquedos com garrafa pets, terei que fazer o projeto, depois passar para a direção, aí pedir da diretora o material, o que ela não for comprar eu compro, depois saio no final de semana para comprar o material. No meio disso tem o planejamento, a confecção do material das aulas, fora a do projeto, aí paro um pouco para fazer as atividades para a semana, pois nem tudo tem na apostila, e na próxima semana tem reunião, tem que organizar as atividades e a pauta de reunião montar a ficha com os conceitos de cada aluno e ajeitar o diário hoje já é terça-feira, fora as coisas de casa. Tá vendo? Isso porque relatei apenas um projeto, mas na próxima semana vai ser o fechamento desse projeto que estou trabalhando, aí tem que ensaiar as crianças para a apresentação na reunião, montar os painéis. Está vendo como tem coisa para fazer? É pouco tempo, para esse monte de coisa, é por isso que fica difícil conciliar tudo, quatro horas não dá, quero fazer um bom trabalho e se não levar para casa não vai ter como dar conta, é isso que falo para o meu marido, mas depois de tanto tempo acho que se acostumou com essa rotina (Lua 2).*

*[...] não consigo dar conta dos afazeres domésticos, meu marido reclama que vivo levando trabalho para casa e prejudicando nossa família, confesso me sentir culpada, pois sei que isso é verdade (Lua 3).*

*Minha parceira reclama que não tenho tempo para nós, eu acho isso um exagero dela, mas fazer o que? Eu disse para ela que meus alunos são inocentes e não podem ser prejudicados por isso, acho que tenho dado conta de tudo, porém ela briga comigo todo final de semana (Lua 1).*

Ao falarmos de vivências de sofrimento é impossível não falar de família, pois “refletir acerca do processo saúde e doença requer, igualmente, pensar nos rebatimentos de todas as questões relacionadas ao trabalho e suas repercussões na vida do trabalhador e de sua família” (TORRES et al, 2011, p. 44). Tais relatos demonstram a dificuldade de separar os espaços profissional e pessoal, pois ambos estão bastante interligados e se influenciam reciprocamente, sendo assim é preciso compreender que precisa haver um equilíbrio de ações, para que possa ocorrer uma educação de qualidade e que cumpra suas funções, sem que isso despersonalize a professora em seus diversos papéis.

Para as professoras é exaustivo enfrentar as demandas do trabalho, pois parecem nunca terem fim, passam-se os meses e sempre está faltando realizar algo, seja no tocante às atividades ou aos projetos. Dessa forma, elas não conseguem executar todas as atividades da melhor maneira, o que deixa o grupo de professoras angustiadas e cada vez mais cansadas, pois o acúmulo das ações não realizadas produz um estado de preocupação e sofrimento, levando-as a executarem muitas atividades no ambiente familiar. Nessa perspectiva, o sofrimento extrapola os muros da escola, repercutindo de modo direto na vida pessoal das professoras, que levam seu esgotamento para outros espaços, como a própria casa.

Na pesquisa desenvolvida por Rosas (2012, p. 79), a autora afirma que no contexto escolar, “a gestão do tempo de trabalho pelo professor sofre diariamente interferências externas ditadas por prescrições que, por não corresponderem à realidade vivenciada na prática, ocasiona a extrapolação dos tempos de trabalho para além dos limites da escola”.

Sobre a relação entre a intensificação e o sofrimento, Assunção e Oliveira (2009) apresentam uma discussão acerca do quanto a política educacional tem contribuído para esse fenômeno e nos ajudam a entender que a intensificação e a sobrecarga do trabalho das professoras não são temas que surgiram recentemente, mas que vêm sendo construídos no decorrer das décadas.

Ainda sobre esta temática, Assunção e Oliveira (2009, p. 367) afirmam que:

*O processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que*

consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infindáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia.

Hargreaves (1998, p. 121) também denuncia a “colonização” crescente do tempo de trabalho dos professores, sendo “o processo pelo qual os administradores absorvem ou ‘colonizam’ o tempo e os espaços dos professores com os seus próprios propósitos”. Para Garcia e Anadon (2009, p. 70), esta colonização se refere a:

[...] ocupar objetivamente o tempo dos docentes com tarefas e atribuições demandadas pelas instâncias administrativas e relacionadas ao ensino e à gestão dos currículos e da escola, motivados por questões associadas à produtividade e ao controle. Essas formas de colonização têm utilizado especialmente a vigilância direta e o controle burocrático dos professores a fim de garantir a efetiva utilização produtiva do tempo de trabalho.

Sobre isso as entrevistadas afirmaram:

*Por isso eu gostaria que tivéssemos tempo para fazer tudo que é necessário, vou te falar que só não é feito mais coisa pela ausência de tempo, eu tenho as atividades desse projeto que estou fazendo (Projeto: eu gosto de frutas!), inventei histórias sobre a dona banana, o senhor mamão, a dona jaca, o professor laranja, o padeiro abacaxi, a enfermeira maçã e a senhorita melancia, inventei esses personagens e as histórias, aí fui atrás dos conteúdos, montar as atividades, ver as atividades do livro, comprar o material, imprimir e bater as cópias, e o que não pude comprar pedi dos pais. No meio disso, tem o outro projeto sobre a semana do meio ambiente e o próximo já será sobre as profissões, aí vem o fechamento desses dois e a abertura do próximo, aí tem as fichas de avaliação, as reuniões, os planejamentos, as formações que te confesso que acho péssimas, é sempre o mesmo assunto e nunca é o que queremos aprender, mas fazer o que, se só fazem o que querem? (Lua 4).*

*[...] estou desenvolvendo dois projetos: um no eixo do meio ambiente o outro na questão dos contos de fadas, tendo dentro desses projetos trabalhar de forma interdisciplinar interligando as atividades do projeto e as atividades da apostila. Ontem dormi às duas da manhã, mas não consegui no final de semana imprimir as atividades e montar o painel da história da Branca de Neve, a minha sorte que a fantasia reaproveitei da apresentação do projeto da Fernanda (nome fictício/colega de trabalho), também terei que dar um jeito de fazer uma apresentação sobre a dengue, pois a secretaria mandou fazer uma atividade sobre isso, mas estou em falta com o planejamento de quarta a sexta da próxima semana, pois não deu tempo de aprontar, tenho que desenvolver um material diferente para os meus meninos com síndrome de down, eles estão com dificuldade de assimilar algumas regras, na outra escola eles ficavam soltos e de canto aqui não, vou ajuda-los nisso. Irei dar uma palestra aos pais na reunião sobre violência contra a criança, pois aqui os meninos levam cada surra que dá até medo, vou ver que horas vou montar isso. No dia começamos com a abertura com todas as turmas, em seguida vamos para a sala, aí vem a roda de conversa, as atividades lúdicas, às vezes os ensaios, aí as atividades propriamente ditas. No meio disso tem o lanche, fechamento da aula, e no meio disso tento organizar o material da próxima aula, é assim a minha semana, e olha que ainda bem só estou com dois projetos. Tá vendo como é corrido? Na educação infantil não é só falar tem que ter brincadeira, as coisas têm que ser lúdicas e planejadas e o povo ainda pensa que é mais fácil, isso é uma mentira, dá muito trabalho e requer dedicação (Lua 1).*

Os relatos das professoras parecem revelar um sentimento contraditório: por um lado reclamam do processo de intensificação do fazer docente, mas por outro lado, muitas vezes,

culpabilizam-se “em função de uma (auto)consciência que as convoca a adquirirem níveis mais altos de responsabilidade profissional e de profissionalização”. (GARCIA; ANADON, 2009, p. 74).

Estes aspectos da autointensificação do trabalho e da colonização administrativa das emoções das professoras no ensino, estão relacionadas “à exploração, pelos discursos e pelas propostas educacionais oficiais, das autoimagens e dos sentimentos de profissionalismo das professoras” (GARCIA; ANADON, 2009, p. 75).

Ainda, de acordo com as autoras, este processo decorre,

[...] tanto da incitação a sentimentos de autorresponsabilização das professoras pelo fracasso da escola pública como pelo estímulo ao engajamento em mecanismos de profissionalização e ao exercício de uma conduta profissional baseada em uma ética salvacionista e missionária. A base necessária da intensificação do trabalho docente é o consentimento voluntário dos professores nesse processo (GARCIA; ANADON, 2009, p. 75).

Nos relatos até aqui citados percebe-se a existência da patologia da servidão voluntária que se baseia na ideia da atitude servil e pode ser entendida como a adesão às exigências impostas pela organização resultando no agravamento do sofrimento, ou seja, “[...] consiste em submeter-se voluntariamente às situações das quais se discorda (negando sua expressão subjetiva), significa mostrar-se feliz e integrado, em vez de expressar a vivência de sofrimento” (CARVALHO; MORAES, 2011, p. 7). Essa postura é fortalecida pelo empobrecimento da esfera afetiva e a sobreposição das normas e exigências externas frente ao seu próprio desejo, fortalecendo a ideia do não questionamento das imposições feitas no ambiente de trabalho (FERRAZ, 2011). No relato da entrevistada (Lua 3) essa situação pode ser percebida: “[...] *tem muita coisa que eu não concordo, mas te confesso que não falo nada, minhas palavras não vão mudar a realidade*”. Tal situação é ressaltada pela entrevistada (Lua 2) ao declarar:

[...] *para que falar, se nada será feito, em todas as reuniões as minhas colegas reclamam disso, todo o planejamento elas se queixam do tanto de trabalho. Eu também acho que fazemos mais do que podemos, mas mesmo assim faço com gosto, afinal minha escola é um pedaço da minha casa, passo mais tempo aqui que lá (risos) e como retribuição acho que sou a queridinha da chefe (risos), tem vantagem em ser eficiente!.*

Quando falamos de servidão é preciso lembrar os vários momentos em que as professoras, percebendo ou não, acabam adotando ou sendo levadas a uma postura de silêncio frente aos mandos e desmandos de quem gerencia a educação. Esta condição pode ser observada quando os docentes não questionam as situações causadoras de sofrimento, ou por não enxergá-las ou ainda por acreditar na impossibilidade de mudança da realidade.

Percebe-se que, muitas vezes, a crença na impossibilidade de mudança pode levar à servidão voluntária, pois quando a professora se vê sem perspectiva de mudança, a fim de minimizar o sofrimento, ela aceita a situação e se dobra frente às situações vivenciadas no trabalho, ainda que isso lhes cause sofrimento. Parece que, geralmente, aceitar a situação talvez traga mais “benefícios” do que continuar reivindicando e lutando, pois isso parece torná-las mais vulneráveis a uma mudança de escola, além de gerar menos problemas na relação grupal e no clima de trabalho. Aceitar a situação, de certo modo, pode ser percebido como estratégia de defesa de resignação.

Percebemos que todas essas situações acima citadas convergem para somente um aspecto: a sobrecarga no trabalho que está “relacionada ao excesso de tarefas realizadas, a partir do momento em que estas se encontram além da disponibilidade do trabalhador [...] às dificuldades do trabalho, no momento em que o indivíduo se depara com demandas” (MONTEIRO; JACOBY, 2013, p. 405).

A questão da sobrecarga pode ser vista na fala das entrevistadas:

*Há tantos projetos, atividades, apresentações, planejamentos que mal sobra tempo para o principal, que é dar aula, focar na sala de aula, focar no que estou executando, sei que devo trabalhar de forma interdisciplinar, mas é complicado quando você tem vários conteúdos, atividades e pouco tempo para pensar tudo isso na escola (Lua 2).*

*[...] é tanta coisa para fazer que é impossível, as pessoas esquecem que por mais simples que seja a atividade, requer planejamento e atenção, por isso não pode ser feito às pressas, tem que ter tempo, e isso não temos [...] queriam que eu atendesse os pais com os meninos em sala de aula. Eu falei que não, eu não vou aceitar, eu não consigo entender. Eu fazia meu portfólio todo personalizado para cada aluno, arrumava nas carteiras para falar com cada pai e avaliar o rendimento do menino e de repente tudo ao contrário isso não. O professor nem é contatado quando tomam essas decisões. Como é que eu ia atender um pai com aqueles meninos pegando fogo em sala de aula. Criança é agitada [...]. Os planejamentos são semanais para o pessoal de 20hs. A gente vê as fases e procura ficar dois dias aqui na escola, às terças e quintas, meia hora depois das aulas. Não dá pra nada, é só para cumprir o horário, tu sabes como é. E quando o professor fica com pressa é porque tem os outros horários fora da escola e está esgotado, já os projetos a gente faz em algumas datas comemorativas (Lua 3).*

Percebemos nos discursos o quanto a intensificação do trabalho leva à sobrecarga e o quanto isso pode passar despercebido pelas professoras, pois a cada dia a sobrecarga se torna mais presente no espaço escolar, já que surgem novos temas a serem trabalhados, novos conteúdos, novas metodologias e tudo isso requer da professora atenção e dedicação. As professoras parecem não perceber o mal que fazem a sua saúde, não percebendo que a sobrecarga as adocece. Apesar de, algumas vezes, comentarem sobre a sobrecarga de trabalho, em termos práticos parecem não desenvolver ações que possam mudar tal quadro, pois isso pode causar muitas situações conflitivas, o que também pode ser fonte de sofrimento.

As professoras parecem sempre estar preocupadas com os alunos e com as colegas de trabalho e o quanto farão falta caso se ausentem da escola, parecem não se dar conta de um sistema que idealiza um professor e reforça a ideia de professora como mãe, insubstituível e que muitas vezes as impede de perceber as situações que causam sofrimento e que as adoecem.

A sobrecarga de trabalho impõe um ritmo de trabalho cada vez mais exigente e que demanda tempo para ser possível dar conta das múltiplas atividades, especialmente quando se tem mais de um vínculo de trabalho. A sobrecarga também pode contribuir para aumentar a distância entre os pares, pois sobra pouco tempo para as relações socioprofissionais.

A sobrecarga de trabalho, como fonte de sofrimento no trabalho de professores, também foi encontrada na pesquisa de Oliveira (2014). A autora constatou a presença da intensificação do trabalho docente, o qual inclui cada vez mais novas demandas, resultando em sobrecarga. No entanto, mesmo identificando a sobrecarga no trabalho, os professores relatam que o amor à profissão e ao aluno os levam à criação de estratégias que visem amenizar os problemas que influenciam o seu trabalho.

No estudo de Santos (2011), a sobrecarga destacou-se como um dos fatores que mais contribuiu para o sofrimento e adoecimento no trabalho docente. A autora atribuiu ao modelo de gestão educacional, que cada vez mais impõe novas demandas às professoras e estabelece um ritmo acelerado de trabalho a responsabilidade pela sobrecarga, pois diante das várias demandas à escola, as professoras respondem às exigências que, geralmente, estão além de sua função.

### 5.1.2 Falta de cooperação

A cooperação simboliza a maneira de agir de um grupo de trabalhadores, “a colaboração dos trabalhadores à organização do trabalho” e diz respeito à “vontade das pessoas de trabalharem juntas e de superarem coletivamente as contradições que surgem da própria natureza ou da essência da organização prescrita do trabalho”. (AUGUSTO; FREITAS; MENDES, 2014, p. 40).

A segunda forma de sofrimento é a falta de cooperação entre as professoras, o que pode ser visto nas falas a seguir:

*[...] só o grupo do contra que nunca participa, para elas está tudo sempre ruim, dá muita raiva, pois é só reclamação, reclamam de dor, do marido, dos alunos, da escola, é só reclamação, mas nem me importo, eu e meu grupo tentamos tornar esse momento o mais prazeroso possível. Deixo esse outro grupo com seu mau humor e curto meu trabalho e minha vida (Lua 2).*

*Na outra escola possuímos um bom grupo de trabalho, não tem ninguém querendo aparecer mais que a outra, em compensação aqui nessa escola só tem gente querendo ser estrela, cobra engolindo cobra, por isso prefiro a outra escola (Lua 4).*

*[...] não gosto de dividir as minhas coisas, pois o povo não é cuidadoso com nada, e ainda te confesso que também não gosto de mostrar meus planejamentos e atividades, afinal vivemos em um mundo onde precisamos provar nosso valor, mas apesar de tudo trabalhamos juntas. (Lua 1)*

*[...] é por isso que cada uma vive na sua sala, trocamos ajudas com quem temos afinidade e não com todas (Lua 1).*

Como pode ser observado, a ausência de cooperação enfraquece as relações entre as professoras, pois causa conflitos intergrupais e, muitas vezes isto ocorre em virtude das diferentes visões sobre o trabalho docente. Geralmente, um grupo defende a ideia de dedicação ao trabalho, mesmo que isso possa causar danos à saúde, enquanto outro grupo discorda desta visão de dedicação com um custo físico ou psíquico tão elevado.

Geralmente, esta situação é observada nas reuniões pedagógicas, onde muitas vezes o grupo se subdivide entre as que não veem problema em fazer um pouco mais do que o esperado e as que se opõem a fazer o que era estabelecido, seja pela falta de tempo ou por não acreditarem que isso fosse necessário. Esse ambiente de divergência tende a causar um extremo desconforto, pois há uma cobrança dos superiores para que tudo seja feito, porém os conflitos no grupo dificultam a execução das atividades pedagógicas causando um acirramento nas discussões e estresse que prejudica a todos. Normalmente, devido à pressão dos superiores e do próprio grupo, os trabalhos são executados, independente das consequências que isto possa trazer para as professoras.

Nas falas é possível observar competitividade e individualidade e o quanto isso prejudica o relacionamento das professoras, evidenciando que isso pode ser fruto de uma escola que valoriza o individual e, conseqüentemente, despersonaliza o coletivo. O trabalho coletivo acontece apenas nos grupos que compartilham da mesma visão e isso traz à tona a fragilidade das relações grupais e o quanto a ausência de cooperação rompe com a ideia de solidariedade e de coletividade.

Essa atitude de segregação, de criação de grupos, traz entraves para o estabelecimento de relação de confiança e, conseqüentemente, de cooperação entre as professoras, pois ocasiona uma cobrança entre os membros do grupo, sem levar em conta os reais motivos desses comportamentos, o que, geralmente, favorece comportamentos de isolamento e individualismo, de ausência de diálogo sobre os problemas do cotidiano do trabalho.



Atualmente, assiste-se a um crescimento de comportamentos que supervalorizam o individualismo, o que pode ser bastante prejudicial para a constituição de um coletivo de trabalho das professoras da educação infantil, em virtude de desapropriá-las dos poucos espaços de diálogo existentes na escola e ainda criar obstáculos aos espaços e às vivências de cooperação, retirando das docentes uma das formas que poderiam ser usadas para o enfrentamento do sofrimento.

Ao refletir sobre a importância do outro no âmbito do trabalho, Monteiro (2013, p. 295) afirma que “uma possível prevenção da saúde do trabalhador poderia ser realizada pelo coletivo, através do respeito, da solidariedade, da cooperação, pois a solidão é uma catástrofe que leva ao sofrimento” e que pode ser modificada através da cooperação.

O estudo de Siqueira (2015) com professores universitários evidenciou que as relações intersubjetivas entre os docentes são extremamente complexas e constituem um dos principais entraves na dinâmica laboral, sendo marcadas pela falta de cooperação entre os docentes. Ainda, segundo a autora, a falta de compromisso de alguns docentes prejudica o resultado final do trabalho e dificulta a rotina dos que almejam fazer a sua atividade com zelo e cooperação.

### 5.1.3 Falta de espaços de discussão

Os espaços de discussão coletiva são locais onde os trabalhadores podem expressar sua voz, seus sentimentos e as situações do contexto do trabalho responsáveis tanto pelas causas geradoras de prazer quanto de sofrimento (DEJOURS, 1992).

É através desses espaços de autonomia e liberdade de expressão da palavra que podem ocorrer as exposições e os debates, oportunizando aos trabalhadores falarem do seu sofrimento e também dos seus prazeres, bem como se mobilizarem a pensar, agir e criar estratégias coletivas na busca de soluções para problemas no ambiente de trabalho com o objetivo de transformar a realidade. Mas, o que acontece quando não há esses espaços de discussão? Essa questão pode ser observada nos relatos abaixo:

*Deveríamos ter espaço para conversar sobre isso na escola, como equipe e com os pais, pois as pessoas precisam entender que professor adoecer, ele não é máquina (Lua 1).*

*Olha o tempo é tão corrido que não tem como. Na realidade é isso aí, quando a gente se reúne ou quando consegue se reunir já tá ali com algum trabalhinho pra ser visto e isso às pressas, todos querem ir embora, eles correndo para outra carga de serviço em outra escola [...] (Lua 3).*

É perceptível na fala da entrevistada Lua 1 a necessidade do estabelecimento de espaços públicos de discussão nos quais as professoras possam conversar sobre a temática do trabalho docente e o adoecimento. Sendo assim, parece ser necessário se repensar os espaços de discussão e as ações pedagógicas/documentos pedagógicos exigidos pela secretaria, pois se discutir vivências de sofrimento e questões como sobrecarga, angústias, problemas de relacionamento, entre outras questões relacionadas ao trabalho exige tempo e dedicação, coisa que, em se tratando de escola, é extremamente escasso, pois há pouco tempo para tudo, conforme pode ser observado no relato da entrevistada Lua 3.

Considerando a fala da entrevistada Lua 3, percebe-se a dificuldade de se estabelecer um espaço de discussão devido à escassez de tempo, sobretudo em decorrência da intensificação do trabalho docente e pela necessidade das professoras de manterem outros vínculos empregatícios para fazer frente aos baixos salários. Tal resultado corrobora os estudos de Grande (2009) e Duarte e Mendes (2015).

Desse modo, os espaços de discussão podem ser um importante instrumento para que as professoras possam expressar livremente seus sentimentos face ao sofrimento vivido. No entanto, em decorrência do tempo escasso e da falta de cooperação entre elas, as mesmas estão perdendo a oportunidade de estabelecer relações de cooperação, bem como de discutir ações coordenadas que possam ressignificar suas representações sobre o trabalho docente, conforme pode ser observado nos estudos de Duarte e Mendes (2015) e Siqueira (2015), os quais abordam as consequências dessa ausência para a ressignificação do sofrimento no trabalho.

Para Rosas (2012), há uma dificuldade na instituição de diálogos que possibilitem a troca de experiências e a discussão a respeito de situações da profissão docente. Em geral, essas dificuldades estão associadas tanto à rotina laboral dos professores, que, frequentemente, se dividem em múltiplas jornadas de trabalho quanto à descaracterização dos espaços oficiais destinados ao diálogo.

A constatação da ausência de espaços públicos de discussão também foi observada por Carvalho (2015), a qual afirma que no âmbito escolar não há um lugar de escuta, um espaço onde os professores possam encontrar amparo ou elaborar e relativizar suas histórias e angústias. Nesta perspectiva, a escola tem sido um espaço de silenciamento e isso pode ser visto através da falta de cooperação grupal e de espaços concretos onde o sofrimento e suas fontes possam ser discutidas, tornando possível a compreensão plena do significado da dor do outro, pois sua ausência parece estar resultando na banalização do estado de adoecimento das professoras de educação infantil presentes nessas pesquisas.

Em função dessa situação, Dejours (1996) sugere a instituição de um espaço público, dentro da organização, possibilitando aos trabalhadores, cooperativamente, ajudar na concepção de seu trabalho de modo a preencher criativamente a lacuna entre o trabalho prescrito e o real, algo próximo do sofrimento criativo (BERTÃO; HASHIMOTO, 2006). Nessa mesma perspectiva, para Dejours e Abdoucheli (1994), a constituição de espaços públicos destinados à interação profissional é fator essencial para uma boa organização do trabalho, pois o encontro entre os trabalhadores facilita a dinâmica do reconhecimento, promove a construção da identidade profissional e favorece a produção do sentido do trabalho.

#### 5.1.4 Desvalorização profissional

A valorização no trabalho se refere ao “sentimento de que o trabalho tem sentido e valor por si mesmo, é importante e significativo para a organização e a sociedade” (MENDES; TAMAYO, 2001, p. 41)

Outro ponto causador do sofrimento encontrado nas entrevistas foi a desvalorização que é percebida por meio da falta de estrutura, dos salários recebidos, do tratamento dispensado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e ainda pela falta de materiais adequados para a execução do trabalho. Tais situações podem ser vistas nas falas das entrevistadas:

*Também vejo a questão da estrutura, você viu que chegar aqui é complicado, tem que descer uma rua sem asfalto, a escola fica abaixo de uma ladeira, então quando a rua inunda a escola inunda junto e ainda é alagado esse local. Eu realmente não entendo como a secretaria não vê essa situação, você viu os fios lá fora estão desencapados, não temos material (Lua 1).*

*O que eu sempre reclamo é sobre o salário, a gente estudou tanto e não tem o retorno financeiro, porque a gente faz uma pós e ainda é mãe de família quando sai para fazer uma faculdade, uma pós, um curso [...] e eu percebo que a gente não é valorizada nesse sentido como deveria, porque eu acredito que todos os profissionais passam por nós, vou dizendo eu, principalmente na minha mão que é a área infantil, lá de 4 anos (Lua 2).*

*[...] eu gosto muito de dar aula para a educação infantil, porém é complicado o nosso trabalho. Ao mesmo tempo em que gosto, fico com raiva pela forma que somos tratadas, pelas coisas que não temos, sabe né, bons materiais, um espaço adequado, quantidade de alunos adequada (Lua 3).*

De modo geral, as queixas de desvalorização no trabalho estão relacionadas com a ausência de uma estrutura educacional adequada às necessidades escolares e que acaba por interferir na atuação das professoras. Vale ressaltar, que a ausência de condições de trabalho

adequadas e de materiais dificulta a execução das atividades diárias da escola e causa um estresse no grupo, pois há uma cobrança para que os trabalhos sejam executados da melhor forma, apesar da falta de recursos e isso acaba por favorecer o sofrimento. Tais questões também foram encontradas nas pesquisas de Carvalho (2015), Rosas (2012), Ferreira (2011), Munhoz (2014) e Czekster (2007) e nos mostram o quanto é necessário repensar os causadores da desvalorização profissional dos professores, em especial das professoras de educação infantil.

Segundo Rosas (2012), algumas situações vivenciadas pelos professores demonstram as dificuldades em adequar os interesses do sistema educacional às condições concretas de trabalho, as quais geralmente se revelam inapropriadas para o trabalho docente. Muitas das queixas relacionadas às condições de trabalho insatisfatórias resultam dos modos de gestão vinculados às políticas educacionais que se refletem na forma de configuração do trabalho na escola.

Ao pensarmos na questão da estrutura escolar inadequada é preciso lembrar que muitas das escolas funcionam em prédios alugados e, portanto, não foram projetadas para atender as necessidades do trabalho da Educação Infantil. A estrutura física deixa a desejar, o que dificulta a execução de várias atividades e é preciso considerar que o aprendizado está relacionado com a estrutura, pois como a educação infantil trabalha com base na ludicidade, se cria projetos e atividades que valorizam o movimento, o espaço, o ritmo e tudo isso requer materiais e estrutura para que a sua execução possa ocorrer de forma satisfatória tanto para o docente como para o aluno.

Infelizmente, a infraestrutura é negligenciada pelo sistema educacional e acaba por refletir diretamente no trabalho das professoras que, muitas vezes, têm que lidar com problemas como: poucas lâmpadas, problemas na parte elétrica da escola, falta de segurança, quantitativo de merenda escolar insuficiente, salas pequenas, escadas, chão liso, entre outras questões que prejudicam o trabalho e demandam dessa profissional mais energia e gasto, para ter as condições mínimas de trabalho.

Outro problema causado pela falta de estrutura são os acidentes no espaço escolar. Sobre isso a entrevistada Lua 3 relata: “[...] *sempre que uma criança se machuca acaba sendo culpa nossa, nem adianta se defender passamos como irresponsáveis, ninguém vem aqui olhar como realmente esse lugar é inadequado*”. Apesar das reclamações serem do conhecimento da SEMED, muito pouco é feito para resolver os problemas.

Outro fator relacionado à desvalorização, conforme visto acima diz respeito à questão salarial, conforme relatado pela entrevistada Lua 2: “*O que eu sempre reclamo é sobre o*

*salário, a gente estudou tanto e não tem o retorno financeiro, [...] e eu percebo que a gente não é valorizada*”. Para a professora, não há um retorno financeiro decorrente do investimento feito pelos professores no tocante à qualificação por meio de cursos de pós-graduação, sobretudo em função das dificuldades inerentes à realização desses cursos. Além disso, é difícil para ela compreender que, como formadora de tantos profissionais, não receba um salário digno.

Com isso precisamos entender que estrutura para trabalho em creches e pré-escolas não é luxo e sim uma necessidade, é preciso que a estrutura seja priorizada, pois não adianta ter escola se ela não é adequada e oferece riscos tanto às crianças quanto aos funcionários. Educação infantil não se realiza apenas com lápis e papel e a negligência nos aspectos acima abordados traz à tona a desvalorização do trabalho realizado pelas professoras, pois um professor sem condições mínimas de trabalho é um professor frustrado e impotente frente às situações que vão além da sua sala de aula.

Essas situações levam as professoras a se sentirem desmotivadas, pois há uma intensa cobrança por resultados, porém as condições de trabalho adversas não favorecem a execução das atividades e quando não se alcança os objetivos desejados, as professoras se sentem culpabilizadas, conforme pode ser percebido na fala da professora Lua 1: “[...] *sabe sei que muita coisa não é minha culpa, mas no fundo eu me culpo quando as minhas crianças não conseguem alcançar o que eu acho que elas precisam aprender, eu queria fazer melhor do que faço*”.

Neste contexto de trabalho bastante adverso, as professoras parecem considerar que seu trabalho não é importante para a Secretaria de Educação e para a sociedade como um todo, o que pode trazer prejuízos à sua autoimagem. Para obter prazer no trabalho, é imprescindível a existência desse sentimento de importância da atividade desempenhada, orgulho em relação ao que faz, sentimento de realização profissional, de utilidade e produtividade (MENDES; TAMAYO, 2001), caso contrário pode levar à falta de sentido.

Segundo Dejours (1987), quando a organização valoriza e reconhece o trabalho desenvolvido pelo trabalhador, o trabalho pode ser estruturante da identidade do sujeito. Por outro lado, quando ele não é significativo para o indivíduo, para a organização e para a sociedade, ele pode apresentar-se como fonte de sofrimento.

Sem a valorização, sem o reconhecimento feito pelo outro, o sofrimento que manifesta-se do encontro com o real do trabalho permanece privado de um significado (DEJOURS, 2008; GERNET, 2010; MENDES, 2010). Desse modo, a mobilização subjetiva é favorecida pelo sentido conferido à atividade por meio do reconhecimento, mantendo a

coesão dos trabalhadores e empreendendo esforços de inteligência prática para dar sua contribuição à organização do trabalho. O reconhecimento também influencia a cooperação, o desejo das pessoas trabalharem juntas e de superarem as contradições inerentes ao trabalho, o que se mostra um fator essencial para a transformação do sofrimento, particularmente quando da existência dos espaços públicos de discussão (DEJOURS, 2008).

### 5.1.5 Cultura da excelência

De acordo com Santos et al (2010, p. 255), a ideologia da excelência:

[...] pode ser reconhecida como uma cultura da excelência, na qual há valores instaurados que influenciam os comportamentos das pessoas e que passaram a compor crenças e mitos. Ela atinge também a própria cultura do entorno social mais amplo, que inclui os indivíduos que estão fora do trabalho, como aqueles que ainda vão ingressar no mercado. Os elementos constituintes dessa ideologia da excelência correspondem à competitividade, à flexibilidade, ao culto à velocidade e à agilidade, à evitação dos sentimentos, ao apagamento da ética e à polivalência. Esses componentes ampliam as possibilidades quanto ao desenvolvimento ou não de um sofrimento mental que pode se tornar patológico.

Com base na atual configuração do trabalho, o contexto produtivista baseado na lógica da maximização do lucro impõe às categorias profissionais uma busca incessante por excelência, desempenho e produtividade, alterando o sentido do trabalho e influenciando o paradoxo estabelecido entre prazer e sofrimento (NOGUEIRA; FREITAS, 2015). Portanto, ela tem uma relação muito próxima com a sobrecarga de trabalho.

A cultura da excelência tem como foco a desestruturação do coletivo ocasionando a vulnerabilidade do trabalhador “[...] que em nome das promessas [...] de reconhecimento, articuladas à vivência de solidão e desamparo, torna-se facilmente capturado pelo desejo de produção” (MENDES, 2007, p. 38).

Tal discurso pode ser observado na fala da entrevistada Lua 2: *“Eu preciso que os meus alunos aprendam tudo, pois ano que vem eles vão para o fundamental, nessa escola aqui perto, e sempre perguntam quem foi sua professora na educação infantil? Fica feio para nós, pois é nossa responsabilidade”*, bem como na fala da entrevistada Lua 3: *[...] é um sufoco tanto pra mim quanto para as professoras, tudo é praticamente importante e obrigatório porque a secretaria não quer receber um não”*.

Percebemos nesses discursos que a culpabilização se faz presente na cultura da excelência, pois sempre se exige mais, não compreendendo que a culpa pelo fracasso escolar não pode ser atribuída unicamente às professoras, mas sim às diversas situações que fazem parte da escola e, sobretudo, as políticas educacionais. Em decorrência disso a professora

busca dar conta, se esforça para obter o reconhecimento dos pares, por fazer o que é solicitado, mesmo sabendo que a demanda geralmente é muito maior do que é possível fazer.

Sobre a culpabilização, Garcia e Anadon (2009) ressaltam, em sua pesquisa, o quanto as professoras entrevistadas se culpabilizam pelos resultados insatisfatórios dos alunos e pelo não alcance das metas propostas pela escola, trazendo em seu bojo a negação ou até a procrastinação de atitudes que são primordiais para o bem-estar do docente. Os professores são extremamente demandados no seu trabalho e com frequência se sentem responsáveis pelo desempenho de seus alunos e da escola (OLIVEIRA, 2006). Essa responsabilidade, inerente às professoras, é estimulada pela retórica oficial, pois faz com que trabalhem mais e busquem ser mais produtivas.

Esta cultura da excelência também é marcada pela dissociação entre tempo e espaços da vida pessoal e da vida profissional. A pesquisa realizada por Silva e Júnior (2010) constatou tal fenômeno. Segundo os autores, os entrevistados relataram que as tarefas universitárias, geralmente, ocupam muitas horas noturnas e finais de semana. Pressionado pelas tarefas a serem realizadas, o cotidiano do professor é atravessado por uma lógica produtivista, associada a princípios de flexibilidade, polivalência e empreendedorismo, o que o leva, de acordo com esta ideologia da excelência, a tornar-se “[...] um trabalhador prisioneiro, do tempo e do afeto dedicados ao trabalho. Desloca o seu tempo de vida para o trabalho, impõe ritmos, cadências e rupturas que o afastam de suas necessidades” (SOBOLL; HORST, 2013, p. 229).

Neste sentido, para Ribeiro e Leda (2016, p. 111), os docentes, fascinados pela possibilidade de sucesso e reconhecimento acadêmico, cooptados pela ideologia da excelência, “transformam-se em algozes de si mesmos ao alimentarem um modelo de gestão perverso”, tornando-se vulneráveis ao viés ideológico do gerencialismo. Frente a esse processo de “captura da subjetividade”, uma “postura acrítica e de naturalização das adversidades laborais podem ser uma constante” (p. 112).

#### 5.1.6 Ausência de perspectiva de crescimento profissional

O crescimento profissional se refere às possibilidades que o trabalho oferece de desenvolvimento dentro da própria carreira, melhoria salarial, bem como ter o seu trabalho reconhecido.

Não há como falar de vivências de sofrimento sem mencionar a falta de perspectiva de crescimento profissional. Segundo Evangelista e Sousa (2015, p. 14140) é “[...] notório que a

profissão docente vem sendo desprestigiada e perdendo o respeito da sociedade [...], pois não veem grandes perspectivas em relação à profissão” (EVANGELISTA; SOUSA, 2015, p. 14140).

Essa situação de falta de perspectiva de crescimento profissional foi sentida na realização das entrevistas quando a pesquisadora foi questionada muitas vezes (porém apenas uma entrevistada citou isso na entrevista, os outros relatos ocorreram após o fechamento das entrevistas) sobre a eficácia da pesquisa, pois segundo ela muito se estuda a escola, mas na realidade ocorrem poucas mudanças. Vale ressaltar a fala da entrevistada Lua 2: *Eu dou a entrevista sim professora, só não sei no que isso irá auxiliar, pois nada mudou apesar de todos os estudos*. Isso também pode ser visto na fala da entrevistada Lua 4 que diz: [...] *fico triste por estar doente, porém também me entristeço com a nossa vida e o nosso trabalho, não temos perspectiva de crescimento, vou morrer professora e com três empregos, só assim dou conta de manter algumas das regalias que eu tenho*.

Para Lipp (2006), a insatisfação e a falta de perspectiva de crescimento profissional desestimulam os professores, passando a ver a escola como um fardo pesado e sem gratificação pessoal, como consequência, os professores apresentam queda no desempenho, frustração, alteração de humor e problemas físicos e mentais.

## **5.2 ESTRATÉGIAS DE DEFESA**

As estratégias de defesa podem ser definidas como “recursos construídos pelos trabalhadores, de forma individual e coletiva, para minimizar a percepção daquilo que faz sofrer” (MORAES, 2011, p. 153).

Portanto, quando as professoras não conseguem lidar eficientemente com as situações de trabalho, o sofrimento se agrava e elas recorrem ao uso das estratégias de defesa, as quais se destinam à negação do medo e do sofrimento provocados pelas situações conflitantes do trabalho (DEJOURS, 2008a). Essas têm como objetivo “retardar o adoecimento e favorecer um equilíbrio precário e temporário entre o aparelho psíquico do sujeito e a organização do trabalho” (SOBOLL, 2011, p. 14).

Dejours (1994) ressalta a importância das estratégias de defesa no enfrentamento do sofrimento para que os trabalhadores possam dar conta do prescrito, atenderem às expectativas da organização e não adoecerem. De acordo com o autor, a utilização das estratégias de defesa fornece proteção contra o sofrimento e manutenção do equilíbrio



psíquico por possibilitar o enfrentamento e a eufemização das situações causadoras do sofrimento.

Não obstante o sofrimento seja uma vivência individual, os trabalhadores podem estabelecer estratégias coletivas que se sustentam por consenso coletivo para o seu funcionamento. A sua importância reside na proteção do psiquismo, e se manifestam como uma forma de reação ao sofrimento. De modo geral, pode-se dizer que as estratégias de defesa são positivas, pois ao atenuarem o sofrimento causado pelas situações conflitivas decorrentes no trabalho protegem o trabalhador contra este sofrimento, o que contribui para a preservação do equilíbrio psíquico e, conseqüentemente, para a evitação do adoecimento. O êxito da estratégia defensiva impede que os trabalhadores tomem consciência de seu próprio sofrimento e proporciona uma relativa estabilidade psíquica dado o seu caráter adaptativo, que funciona como obstáculo às mudanças no trabalho, à autonomia e liberdade (BARROS; MENDES, 2003; MORAES, 2013).

No entanto, como visto acima, elas também podem se tornar negativas caso promovam uma estabilidade psíquica “artificial”, paralisando-o e impedindo a implementação de mudanças no âmbito laboral, não promovendo, assim, a emancipação do trabalhador. Observa-se, portanto, o risco de que as estratégias defensivas, a longo prazo, contribuam para dissimular o sofrimento, auxiliando na adaptação às pressões de trabalho patogênicas, para a intensificação do sofrimento e para o adoecimento que, a priori, procuram evitar. O sofrimento conduz ao desenvolvimento de estratégias de defesa, que podem levar à alienação que, por sua vez, podem favorecer não só o agravamento das situações produtoras de sofrimento, como também a eclosão de uma crise de identidade e um quadro de descompensação, indicadores do esgotamento da efetividade das estratégias defensivas (BARROS; MENDES, 2003; MORAES, 2013).

Portanto, o emprego das estratégias defensivas frente ao sofrimento psíquico no trabalho é necessário à saúde do trabalhador, porém a condição indispensável ao equilíbrio psíquico está relacionada ao fato de o trabalho ser um lugar de prazer, de possibilitar ao trabalhador estruturar-se como sujeito por meio de sua identidade pessoal e profissional, assim como lugar de reconhecimento, liberdade e valorização do trabalhador (BARROS; MENDES, 2003).

Nas entrevistas encontramos as seguintes estratégias de defesa: negação, racionalização e presenteísmo.

### 5.2.1 Negação

Segundo Mendes, Costa e Barros (2003, p. 61) a negação é definida como a “negação do sofrimento alheio e do seu próprio sofrimento quando a expressão desse sofrimento é constrangedora ou quando ocasiona uma dificuldade subjetiva”.

A negação “pode ser sinalizada pela presença de desconfiança, de individualismo e pela banalização das dificuldades da organização de trabalho: nega-se o fato de que a organização do trabalho é a causa do sofrimento” (MORAES, 2013, p. 154). Nesse sentido as falhas são imputadas ao trabalhador e não à organização. Nos relatos abaixo citados é possível se perceber que, embora doentes, as professoras assumem uma posição de negação do processo de adoecimento, sendo esta uma estratégia de defesa que visa à negação da própria dor, ao se preocuparem mais com os resultados educacionais de seus alunos do que com a própria dor. Esta preocupação com os prejuízos a serem causados para as crianças e por tudo o que se relaciona com as suas atividades profissionais mostra o grau de responsabilidade das docentes frente ao trabalho.

Tais situações foram observadas nos seguintes discursos:

*Acho que não, tem estresse, tem cobrança mas não acredito que isso seja a causa da minha doença, é mais fácil culpar o trabalho né, do que dizer que no fundo foi desleixo meu [...] eu decidi priorizar outras coisas a culpa é minha e de mais ninguém [...] eu sou só a professora, não a professora que está com câncer avançado, sentindo dor e que precisa descansar e é teimosa demais para respeitar os seus limites, é isso o que o povo diz, para os meus alunos sou só eu mesma (Lua 4).*

*Eu sei que posso comprar as coisas para usar no meu trabalho e confesso que não vejo isso como problema. No entanto, ninguém vê o nosso esforço, quando não temos os melhores resultados somos responsabilizadas, nem tudo é nossa culpa! (Lua 1).*

Também percebemos nas falas que as professoras fazem uso da negação quando não aceitam que o trabalho possa ser um dos instrumentos causadores de sofrimento e ainda quando se silenciam frente às situações que lhes causam angústia em meio ao trabalho. Se formos pensar na realidade das escolas onde as professoras trabalham, perceberemos o quanto é mais fácil negar as situações de trabalho adversas do que se frustrar frente à impossibilidade de mudá-las, pois para essas professoras talvez aceitar que as situações em que se sintam impotentes seja mais fácil do que enfrentá-las, haja vista isso requerer uma mobilização coletiva, o que não parece ser o caso dessas professoras.

De modo geral, as estratégias de defesa utilizadas pelas professoras não parecem ser elaboradas coletivamente, mas são recursos utilizados individualmente pelas professoras para

amenizar o sofrimento resultante do trabalho, sem que tais recursos resultem em mudanças nas situações produtoras de sofrimento no ambiente de trabalho, contribuindo, na verdade, para a adaptação às pressões de trabalho patogênicas.

### 5.2.2 Racionalização

A racionalização pode ser entendida como o ato de justificar socialmente as situações de sofrimento que ocorrem no ambiente de trabalho, visando a manter distante o foco de análise na organização do trabalho (MORAES, 2013). A racionalização “expressa uma forma de evitar a angústia, o medo e a insegurança no trabalho” (CUPERTINO; GARCIA; HONÓRIO, 2014).

Observamos tais aspectos quando as professoras afirmam:

*Eu estava doente sim, mas não podia deixar os meus alunos assim, não ia ter professor para substituir, eles iam perder conteúdo, fora o tempo de adaptação com a nova professora, por isso fiquei mais um pouco até conseguir ajeitar tudo para sair tranquila, não queria prejudicar os meus alunos (Lua 1).*

*[...] não entendem que dor é normal para professor, se entendessem isso não sofreriam tanto [...] estar doente é normal, sempre estamos sentido alguma dor, é complicado sair para fiscalizar a saúde (Lua 2).*

*[...] vim doente várias vezes e não morri [...] o meu grupo raramente falta, tem compromisso tanto com a escola como com os alunos. (Lua 2).*

*[...] prolonguei essa questão de afastamento, não foi porque eu não me amasse ou porque sou viciada em trabalho eu simplesmente não queria prejudicar os meus alunos, muito menos a minha equipe e nem a minha chefinha (Lua 3).*

*Eu não acho que estou sendo cruel comigo, apenas estou sendo racional, quem faz o trabalho sou eu e eu é quem decido o que faço ou não, eu fiz escolha erradas (Lua 4).*

Percebemos nos relatos acima que as professoras buscam explicações plausíveis para as atividades exercidas no trabalho, justificando-as e naturalizando-as. Desse modo, o prolongamento de sua permanência na escola e no exercício da função é percebido como algo normal. É evidente nos diálogos uma necessidade de aceitação da situação, buscando torná-la cabível. Isso pode contribuir para que a professora se culpabilize cada vez mais, levando à banalização de sua dor e da que acomete suas colegas de trabalho, dificultando com isso a cooperação.

Para Dejours (1994), a estratégia de racionalização é utilizada pelos trabalhadores e visa a fazê-los alienarem-se dos fatores geradores de sofrimento, pois não age sobre a organização do trabalho buscando evitar o sofrimento. Desse modo, segundo o autor, as situações de trabalho tendem a se tornar cada vez piores, fragilizando a saúde mental dos

trabalhadores e resultando em distúrbios psíquicos ou psicossomáticos, em virtude de não propiciarem a conscientização, a mobilização e a organização dos trabalhadores para a promoção de mudanças no contexto do trabalho.

O uso da racionalização como estratégia defensiva no trabalho docente já foi observado em diversas pesquisas, como a de Rosas (2012), Nogueira (2013), Fleury (2013), dentre outros, corroborando os dados encontrados na presente pesquisa.

### 5.2.3 Presenteísmo

O presenteísmo pode ser definido, de modo geral, como a presença física do funcionário no trabalho, exercendo a sua função mesmo após estar doente ou terminado seu horário de expediente. Caracteriza-se, portanto, por uma dedicação exagerada dos trabalhadores às atividades do trabalho. Apesar da proximidade com a negação, esta estratégia será analisada à parte.

Encontramos essa situação nos seguintes relatos:

*Eu estava doente sim, mas não podia deixar os meus alunos assim, não ia ter professora para substituir, eles iam perder conteúdo, fora o tempo de adaptação com a nova professora, por isso fiquei [...] do jeito que essa secretaria é lenta ia demorar um mês no mínimo para chegar um professor, aí decidi ficar (Lua 1).*

*Procuro ser bem rígida porque tem um horário de planejamento além do horário de aula e é necessário ficar né, um tempinho a mais [...]. Minhas crianças iam ficar sem se apresentar se eu saísse, por isso fiquei mais uns dias (quase um mês), mas foram só uns dias, não é porque sou a melhor, ou a totalmente dedicada, eu só me preocupava (Lua 3).*

*[...] no final do ano passado eu tinha que ter me ausentado antes do final do ano, mas aí me lembrei da festinha do final do ano e dos meus alunos, tanto a escola como eles precisam de mim (Lua 4).*

*[...] quando eu adoeci da minha mão eu senti muito, eu ficava com dores nas mãos e não queria sair e ficava chorando às vezes para a diretora, dizendo: “como que essas crianças vão ficar se elas já estão acostumadas comigo?” Aí vem outra professora, outra adaptação, elas vão chorar, elas vão sentir, como sentiram né, porque eu tive que sair às pressas da sala por causa da doença [...] eu sentia dor e eu me preocupava mais com as crianças do que comigo mesma (Lua 2).*

*Eu me programei, mesmo sentindo dor, como eu estou te falando, pensando nas crianças e porque se estivesse dando aula para o fundamental eu acho que eu não teria esse problema, mas como eles são pequenos, de 4 anos, eu fiquei com essa preocupação. Eu aguentei o máximo que eu pude, tomando remédio, porque eu tinha lá um remédio que eu tomava que aguentava um mês sem sentir dor, então eu comuniquei para a direção que eu ia tomar essas injeções e vou me programar para o final de novembro que os alunos já vão estar se encaminhando para a última apresentação, do quarto bimestre, eu já entrar de férias. O médico falou que com 30 dias eu estava boa, aí eu fiz isso, entrei de licença. No dia 7 de novembro fiz a primeira cirurgia da mão e com 15 dias fiz a outra, aí vim me despedir das*

*crianças, a outra professora passou 15 ou 16 dias com as crianças, eu me programei dessa forma para não prejudicar (Lua 2).*

*Fico pensando o quanto eu já dava sinais de que estava doente, precisei perder a voz e passar quase um mês rouca e sem voz para perceber que era sério, o pior que mesmo assim esperei os meninos entrarem de férias para ir ao médico, pois estávamos nos preparando para a festa junina e eu sabia que não podia abandoná-los nesse momento. Minhas crianças iam ficar sem se apresentar se eu saísse, por isso fiquei mais uns dias (quase um mês), mas foram só uns dias (Lua 3).*

*Eu estava doente sim, mas não podia deixar os meus alunos assim, não ia ter professor para substituir, eles iam perder conteúdo, fora o tempo de adaptação com a nova professora, por isso fiquei mais um pouco até conseguir ajeitar tudo para sair tranquila, não queria prejudicar os meus alunos (Lua 1).*

O presenteísmo é uma estratégia de defesa adotada pelas professoras, cujo objetivo maior é a negação do sofrimento relacionado ao trabalho. Desse modo, elas parecem se sentir felizes e realizadas apesar de todos os problemas que podem conduzir ao sofrimento psíquico. É possível inferir que o presenteísmo, para as professoras da educação infantil, possa estar associado com o fato de trabalhar com crianças pequenas e reforçar a ideia da professora como mãe, insubstituível e que muitas vezes a impede de enxergar as situações que causam sofrimento e adoecimento. Nesta última perspectiva é preciso repensar o modo de organização do trabalho, dando mais espaço à participação dos trabalhadores no processo de gestão de forma a possibilitar a transformação do sofrimento em prazer.

Esta estratégia defensiva também foi encontrada nas pesquisas de Souza (2014), Rosas (2012) e Altoé (2010). Para Souza (2014), o presenteísmo refere-se a uma estratégia de permanência no trabalho e envolve práticas como a utilização de medicamentos e a ocultação dos sintomas. Na pesquisa desenvolvida pela autora, o objetivo do presenteísmo é não perder os benefícios oferecidos pelo emprego ou não aumentar o tempo requerido para a aposentadoria. O presenteísmo caracteriza-se como uma estratégia defensiva, por meio da qual o trabalhador prefere continuar trabalhando, ou até mesmo intensificar a sua carga de trabalho. Já para Rosas (2012), o presenteísmo é uma forma de evitar a sobrecarga, pois apesar de apresentar o atestado médico, o docente é obrigado a repor as aulas. No entanto, retornar às atividades antes do término do período de licença médica pode ser entendido como uma estratégia defensiva de negação do sofrimento. Na pesquisa realizada por Altoé (2010), o autor constatou que os docentes compareciam ao trabalho tendo vários problemas de saúde. Em relação às razões pelas quais os docentes comparecem ao trabalho o autor encontrou as seguintes explicações: comprometimento e responsabilidade dos professores, a responsabilização e o controle ostensivo visando a resultados educacionais altamente satisfatórios por parte dos pais e gestores e o medo de serem demitidos.

Tal situação nos leva a refletir sobre o quanto o presenteísmo, a médio e longo prazo, pode ser maléfico para as professoras, pois ao permanecerem doentes na escola exercendo sua função, muitas vezes com uma dedicação acima do normal, faz com que elas agravem os sintomas de sua doença e adiem o início do tratamento de saúde.

Esta situação parece ser muito comum, pois foi observada em todas as professoras entrevistadas, e, no caso das professoras da educação infantil parece ser reforçada pela questão do apego ao aluno. Além desse fato, também parece ser uma resposta das professoras à intensificação do trabalho, levando-as chegarem mais cedo ou permanecerem na escola após o término do expediente para fazer frente às suas atividades. Geralmente, elas não percebem o quanto isso é prejudicial à saúde e parecem não reagir a esta situação, por provavelmente estarem inseridas em um grupo que reforça a importância desse comportamento.

### **5.3 MOBILIZAÇÃO SUBJETIVA**

Segundo Mendes e Duarte (2013, p. 259), a mobilização subjetiva:

[...] é entendida como um processo intersubjetivo que se caracteriza pelo engajamento de toda a subjetividade do trabalhador e pelo espaço de discussões sobre o trabalho. Para tal, é fundamental a dinâmica contribuição-retribuição simbólica que pressupõe o reconhecimento do fazer do trabalhador pelos pares e pela hierarquia. A mobilização subjetiva permite a transformação do sofrimento, a partir de uma operação simbólica: o resgate do sentido do trabalho. Este sentido depende de um outro: do coletivo de trabalho.

Nessa mesma perspectiva, para Ferreira e Mendes (2003, p. 55), as estratégias de mobilização coletiva são:

[...] modos de agir em conjunto dos trabalhadores, por meio do espaço público de discussão e da cooperação, para eliminar o custo humano negativo do trabalho, ressignificar o sofrimento, fazer a gestão das contradições; e transformar em fonte de prazer e bem-estar a organização, as condições e as relações sociais de trabalho.

Ainda, segundo Ferreira e Mendes (2003), para enfrentar os constrangimentos provenientes da organização do trabalho, o trabalhador utiliza do recurso da mobilização subjetiva, que o leva a extravasar os recursos de sua inteligência e de sua personalidade. Tal recurso possibilita a administração coletiva da organização do trabalho, visto que afasta a possibilidade de adoecimento psíquico e reduz a necessidade do uso de estratégias defensivas.

Enquanto as estratégias de defesa visam a defender (individual ou coletivamente) o trabalhador do sofrimento, a mobilização subjetiva transforma o sofrimento em prazer, ou seja, a mobilização subjetiva “possibilita a constituição da sabedoria prática ou inteligência criativa demandada para enfrentar as restrições do prescrito e fazer a experiência real do

trabalho” (FERREIRA; MENDES; LIMA; FACAS; GHIZONI, 2013, p. 101). Portanto, a mobilização subjetiva é outra maneira de lidar com o sofrimento, implicando a resignificação do sofrimento e não sua negação ou minimização. Nesse caso, o trabalhador busca dar um novo sentido ao seu sofrimento (DEJOURS, 1994).

Mendes (2007) considera as estratégias de mobilização coletiva mais apropriadas para a manutenção da saúde dos trabalhadores no âmbito laboral, em função de seu caráter transformador dos ambientes de trabalho. No entanto, autores como Ferreira e Mendes (2003) e Mendes e Cruz (2004) consideram que as estratégias defensivas são mais comuns do que as estratégias de mobilização coletiva, em virtude destas últimas pressuporem a exigências de espaços públicos para discussão da organização do trabalho e mobilização do coletivo de trabalho. Para dar conta da dificuldade proveniente da distância entre a tarefa (prescrita) e a atividade (real), as professoras recorrem à mobilização subjetiva, empregando formas criativas para dar continuidade ao seu trabalho. Nas entrevistas encontramos as seguintes formas de mobilização subjetiva: inteligência prática, cooperação e reconhecimento.

### 5.3.1 Inteligência prática

A inteligência prática é uma estratégia utilizada para reduzir o sofrimento e transformá-lo em prazer, ajustando o que é prescrito ao real, possibilitando ao trabalhador a criação de formas mais eficazes de desempenhar suas funções. Portanto, como estratégia de enfrentamento coletiva, “auxilia o trabalhador a resistir ao que é prescrito, utilizando recursos próprios e sua capacidade inventiva, pressupondo a ideia de astúcia, mobilizando-se a partir do surgimento de situações imprevistas” (BUENO; MACEDO, 2012, p. 313). A partir do enfrentamento destas situações, torna-se detentor de um saber-fazer próprio que, ao tornar-se coletivo, converte-se em ação de cooperação (BUENO; MACÊDO, 2012). Segundo Dejours (2007), essa astúcia refere-se tanto à criação e incorporação do novo ao que já é conhecido, como também requer a familiarização com a realidade de trabalho para que o trabalhador possa criar algo novo, distinto da prescrição.

Sobre a inteligência prática Mendes e Duarte (2013, p. 260) afirmam que

A inteligência prática ajuda o trabalhador a resistir ao que é prescrito. Com isso, adquire uma invenção própria, através de seu próprio corpo, de sentir e de sua capacidade de imaginação. E, mesmo que não domine a tecnologia, desenvolve um saber fazer particular.

A inteligência prática pode ser vista na fala da entrevistada (Lua 1): “[...] gosto dos planejamentos, pois damos sempre um jeito de adaptar apesar da cobrança do planejamento

*e do curto tempo para fazer todas as coisas que precisam ser feitas”.* Corroborando essa ideia vem o discurso da entrevistada (Lua 3) que afirma: *“Há casos que o projeto é imposto e conflita com as nossas atividades aí fazemos uns arranjos para fazer o que planejamos e também mais ou menos fazer o projeto da SEMED. O tempo não dá, aí a gente improvisa”.*

Como podemos perceber, a fim de dar conta da elaboração dos planejamentos e da imposição de projetos pela SEMED, especialmente quando conflitam com outras atividades, as professoras recorrem à inteligência prática, fazendo “arranjos” para manter o planejamento já elaborado, bem como para atender às determinações da Secretaria. Ao agirem assim, ao utilizarem recursos próprios e sua capacidade criativa para ajustar o prescrito ao real do trabalho, resistem ao que é prescrito, subvertem a organização do trabalho e colocam sua marca, ao implementarem procedimentos mais eficazes do que os prescritos.

Nessa perspectiva, é imprescindível pensar na importância da existência do espaço público de discussão e do coletivo de trabalho, pois, geralmente, é nesse espaço que estes “arranjos”, estes novos procedimentos podem ser construídos a partir da deliberação coletiva e do reconhecimento ser feito pelos pares, elementos indispensáveis para minimizar o sofrimento e transformá-lo em prazer. Observa-se, portanto, que a manifestação da inteligência prática, inicialmente transgressora e concebida no espaço público de discussão, depende da validação social para se tornar eficaz, validação que por sua vez depende do reconhecimento.

Na pesquisa conduzida por Moraes (2005), a inteligência prática aparece na forma de adaptação do planejamento formal às condições reais de trabalho devido à grande defasagem entre a organização de trabalho estabelecida pelos técnicos da Secretaria de Educação e as condições reais de trabalho. No estudo realizado por Rosas (2012), os professores fazem uso da inteligência prática para regular os aspectos da prescrição ao real do trabalho, por meio da transgressão do trabalho prescrito, distanciando-se das normas e regras impostas pela organização do trabalho, o que lhes confere vantagens em matéria de autonomia e de poder em relação à hierarquia e aos pares. Almeida (2010) observou que as professoras utilizam uma certa astúcia, valendo-se da experiência adquirida ao longo dos anos no exercício da docência para enfrentar o trabalho. Ainda, segundo a autora, tal inteligência prática implica sempre uma transgressão às prescrições. Para as professoras, a inteligência prática busca poupar esforços, obtendo o máximo e o melhor com um dispêndio mínimo de energia.



### 5.3.2 Cooperação

A cooperação refere-se à “vontade das pessoas trabalharem juntas e de superarem coletivamente as contradições que surgem da própria natureza ou da essência da organização do trabalho” (DEJOURS, 2011, p. 80). É uma estratégia de mobilização coletiva que tem como ponto central ressignificar o sofrimento por meio dos espaços de discussão e ainda das relações de interdependência entre os trabalhadores auxiliando no reconhecimento pelos pares e pelas chefias (MENDES; DUARTE, 2013).

Desse modo, “a cooperação [...] representa uma maneira de agir de um grupo de trabalhadores para ressignificar o sofrimento, fazer a gestão das contradições do contexto de trabalho e transformar em fonte de prazer a organização do trabalho” (BUENO; MACEDO, 2012, p. 313). Nesse sentido, é importante ressaltar que a cooperação surge das relações subjetivas de confiança, não podendo ser imposta, muito menos utilizada como um produto mecânico da organização do trabalho (GHIZONI, 2013), pois “a cooperação promove movimentos de resistência às diferentes formas de dominação, em busca da liberdade para a transformação da realidade de trabalho” (OLIVEIRA; FERREIRA, 2015, p. 168).

A cooperação fundada sobre acordos normativos e regras de trabalho passa por uma atividade deontica cujos objetivos são de libertar-se, pelo menos de forma parcial, da dominação, para reapropriar-se individual e coletivamente de uma parte da autonomia, não apenas pelo gosto da liberdade, da transgressão ou da indisciplina, mas porque esta margem de autonomia é indispensável para o exercício da inteligência para a formação das habilidades e do prazer da subversão poética (DEJOURS, 2012, p. 96).

A cooperação pode ser observada nos seguintes relatos:

*[...] o meu grupo raramente falta, tem compromisso tanto com a escola como com os alunos. Somos tão parceiras que todo o final do mês saímos para almoçar (risos) é muito divertido sair e trabalhar com essas meninas (risos), estava com dor essa semana e elas bagunçaram tanto que me faziam esquecer às vezes da dor, elas ainda se preocupam comigo, é bom você ter amigos no trabalho (Lua 2).*

*Meu relacionamento com o grupo é tranquilo, tenho até colegas que me ajudam bastante me dando dicas de como fazer isso ou aquilo para melhorar meu trabalho (Lua 3).*

Percebemos que a cooperação, para as professoras entrevistadas, não diz respeito ao coletivo de trabalho, mas sim à cooperação dentro dos grupos ou “panelas”, cujos membros possuem o mesmo engajamento no trabalho. Essas observações levam à reflexão do quanto a cooperação tem sido algo fechado e não realmente uma estratégia coletiva e ainda o quanto isso fragiliza as relações levando cada vez mais ao isolamento no trabalho.

Considerando que a cooperação tem como elemento norteador o coletivo de trabalho, compreende-se que o processo de construção do coletivo e a cooperação encontram-se

intimamente relacionados no tocante aos seus requisitos fundamentais: as regras de trabalho, a visibilidade, a confiança e a deliberação, dentre outros (DEJOURS, 2012).

De acordo com a visão de Dejours, a confiança é elemento essencial à cooperação, pois é imprescindível que haja confiança para que as professoras se mostrem, deem visibilidade ao seu trabalho. Por isso, Dejours (2012) nos adverte sobre a necessidade de propiciar o surgimento do processo de construção da confiança no espaço coletivo, o que ainda apresenta problemas para as professoras entrevistadas.

Na pesquisa realizada por Lima (2013), com professores que atuam na educação inclusiva, a cooperação foi observada nas relações de amizade entre os professores, que quando marcadas pela cooperação e solidariedade, mobilizaram o prazer. Além disso, a autora observou que a partir da cooperação, houve a construção de espaços de reflexão individual e coletiva, os quais contribuíram para que os professores se reconhecessem enquanto grupo. Outra constatação da autora, a partir das entrevistas, é que a partir da cooperação, a inclusão foi assumida como uma ação do fazer dos professores. Os resultados do estudo desenvolvido por Lima (2015) junto a docentes da Educação Profissional de Nível Médio em Enfermagem constataram a importância das trocas intersubjetivas, demonstrando o valor da cooperação e solidariedade entre os pares na situação de trabalho.

### 5.3.3 Reconhecimento

O reconhecimento é “a forma de retribuição simbólica advinda da contribuição dada pelo sujeito, pelo engajamento de sua subjetividade e inteligência no trabalho” (LIMA, 2013, p. 351). Como pode ser visto, para a Psicodinâmica do Trabalho, o trabalhador, ao oferecer uma contribuição à atividade, espera uma retribuição de natureza simbólica, o reconhecimento (DEJOURS, 2011).

O reconhecimento se subdivide em reconhecimento no sentido de constatação e o reconhecimento no sentido de gratidão. Quando falamos do reconhecimento no sentido de constatação “significa dizer reconhecimento da realidade que constitui a contribuição do sujeito à organização do trabalho” (DEJOURS, 2012, p. 105). Essa forma de reconhecimento esbarra nas falhas exercidas pela organização no trabalho prescrito e traz à tona a importância do trabalhador para que seja alcançado um bom rendimento. Já o reconhecimento por gratidão passa pela rigorosa construção dos julgamentos e surge a partir do trabalho realizado, quanto mais se faz mais reconhecimento/gratidão se recebe.

As pesquisas feitas por Grande (2009), Martins (2009), Rosas (2012) e Demetrio (2013) ressaltam a importância do reconhecimento para o bem-estar dos docentes e, nessa perspectiva, se faz necessária a compreensão desta temática a fim de facilitar o entendimento dos malefícios que a ausência do reconhecimento pode trazer para a vida dos docentes. Assim, o reconhecimento pode levar à ressignificação e à transformação do sofrer, uma vez que o sofrimento que se manifesta do encontro com o real do trabalho carece de um significado sem o reconhecimento atribuído pelas outras pessoas (GERNET, 2010; MENDES, 2010a.; DEJOURS, 2008a).

A principal forma de reconhecimento, identificada na presente pesquisa, vem dos alunos, e pode ser entendida como um reconhecimento no sentido de gratidão, ou seja, o reconhecimento baseado no julgamento de utilidade.

Essa situação pode ser vista nos seguintes relatos:

*Eu gosto de ser professora de educação infantil, aqui me sinto em casa, na outra escola vou por obrigação, mas aqui não, aqui sou valorizada pelos meus alunos, na outra sou motivo de chacota, no fundamental não há respeito pelo professor (Lua 1).*

*Fico feliz quando percebo no olhar e no jeito dos meus alunos o quanto sou importante para eles. Na educação infantil consigo ver o quanto contribuo para o crescimento do meu aluno, não importa se a escola não vê. O meu reconhecimento vem das crianças (Lua 2).*

Percebe-se nos relatos que o reconhecimento decorre do carinho demonstrado pelos alunos, da relação estabelecida com eles, sobretudo em relação ao cuidado, algo bastante presente no trabalho da professora da educação infantil. Contribuir efetivamente no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças confere um sentido ao trabalho das professoras, ajudando-as na transformação do sofrimento em prazer. As professoras, ao executarem o seu trabalho, ao atenderem as necessidades dos alunos, a despeito de todas as condições adversas, sentem o quanto ele é importante para eles, o que torna o seu julgamento algo fundamental em relação ao trabalho docente.

A pesquisa de Cupertino, Garcia e Honório (2014) mostrou que o reconhecimento e a valorização do trabalho docente pelos alunos é uma das poucas alternativas frente à falta de reconhecimento social e à desvalorização da profissão, contribuindo para amenizar os impactos do trabalho sobre a saúde.

Segundo Ferreira (2010), quando a organização não oferece condições propícias à dinâmica do reconhecimento por meio dos pares ou superiores, pode ocorrer que as relações externas resultantes das interações estabelecidas com clientes, usuários, fornecedores,

consultores etc., tornem-se a principal fonte de reconhecimento no trabalho. Este é o caso das professoras entrevistadas, pois o reconhecimento resume-se praticamente aos alunos.

Nesta mesma linha, a ausência de julgamento dos pares, mas especialmente dos superiores – julgamento de beleza ou estético – deixa de assegurar “ao sujeito a condição de pertencimento a uma comunidade específica” (DEJOURS, 2008, p. 263). Considerando que esta é um dos aspectos mais importantes do reconhecimento, a sua ausência encontra-se diretamente relacionada à falta de uma maior importância no contexto sócio-político-econômico.

Houve também o caso da professora que relatou o reconhecimento por parte da gestora, conforme pode ser visto no relato da professora Lua 3: *Gosto de ser reconhecida pelo que faço, confesso que gosto quando a gestora passa na minha sala e diz: olha que lindo, excelente trabalho.*

No entanto, e esse parece ser o caso dessas professoras, a fim de alcançarem o reconhecimento, manifestam uma dedicação acima do normal e se sentem felizes por receberem a retribuição tanto dos alunos, como também dos gestores mesmo diante de todas as dificuldades experimentadas na docência e de todo o sofrimento vivenciado no trabalho. Nessa perspectiva, parece haver uma necessidade de se vivenciar o reconhecimento, pois ele pode dar a real importância para as professoras de sua utilidade para a escola e de seu pertencimento a um coletivo de trabalho, independente das consequências que isso possa trazer para si e para a sua vida como um todo.

Segundo Dejours (1987), quando a organização valoriza e reconhece o sentido da atividade do trabalhador, o trabalho pode ser organizador da sua identidade. Por outro lado, quando a atividade não é significativa para o sujeito, para a organização e para a sociedade, ela pode ser motivo de sofrimento. Para Cerisara (1996) os desafios enfrentados pelas profissionais da educação infantil prejudicam a construção da identidade profissional. Para a autora, em nossa sociedade, quanto maior a proximidade das tarefas das profissionais do espaço doméstico, do privado, mais distantes ficam do mundo do trabalho, do espaço público, reconhecido como profissional. Tal visão dificulta que elas se reconheçam como profissionais, bem como sejam reconhecidas pelas colegas e pela sociedade. Ainda, para a autora, o feminino traz consigo o papel do trabalho doméstico e da maternagem. Aqui é importante ressaltar a advertência da autora de que os temas do afeto, do carinho, do amor, são parte fundamental do discurso pedagógico e geralmente quando comparecem o fazem em exclusão à competência técnica, à competência profissional (CERISARA, 1996).

Para Rosas e Moraes (2011), o sentido atribuído à atividade por meio do reconhecimento contribui para a mobilização subjetiva, mantém a coesão dos trabalhadores e favorece a continuidade do investimento de esforços de inteligência pelo sujeito, visando a contribuir com a organização do trabalho. O reconhecimento também influencia o processo de cooperação, a vontade das pessoas trabalharem juntas e superarem as contradições do trabalho, fator essencial para que ocorra a transformação do sofrimento (DEJOURS, 2008a).

## 5.4 AS VIVÊNCIAS DE PRAZER

É inegável a importância que o prazer tem para a saúde do trabalhador e isso pode ser observado quando Dejours (2008a) ressalta em seus estudos as vivências de prazer e não somente as vivências de sofrimento. Precisamos compreender que o prazer é resultado da combinação entre o sujeito e a organização do trabalho, ou seja, o “prazer resulta da vitória sobre a resistência do real” (MENDES; MULLER, 2013, p. 290), pois é por meio do trabalho que uma mobilização subjetiva ocorre a fim de evitar o sofrimento e ressignificar a relação desse homem com o trabalho (MENDES; MULLER, 2013).

Em relação ao prazer foram encontradas três fontes: espaços informais de discussão, afeto e a aprendizagem do aluno.

### 5.4.1 Espaços informais de discussão

De acordo com Dejours (2005, p. 57), o espaço de discussão diz respeito a:

Um espaço onde podem ser formuladas livremente e sobretudo, publicamente as opiniões eventualmente contraditórias, em vista de proceder a arbitragens e de tomar decisões sobre as questões que interessam o futuro do serviço, do departamento, da empresa ou da instituição e que portanto também dizem respeito ao futuro concreto de todos os membros que os constituem

Portanto, o espaço público de discussão configura-se como um espaço que possibilita a discussão entre os trabalhadores de questões relativas ao trabalho. No entanto, também é um espaço propício à formação dos vínculos afetivos, à solidariedade e à cooperação entre os trabalhadores, aspectos fundamentais para a construção do coletivo de trabalho e à ressignificação do sofrimento no trabalho (DEJOURS, 2008).

Os espaços de discussão, no caso das professoras entrevistadas, se referem aos espaços informais de discussão, especialmente a hora do lanche das crianças e a hora do almoço entre outros momentos que, nitidamente, têm se revelado como espaços de relacionamento e

discussão acerca de temáticas relacionadas ao trabalho e às vivências particulares de cada professora.

Esses espaços podem ser entendidos como importantes estratégias de defesa contra o adoecimento, já que eles minimizam o processo de silenciamento e acabam por, em várias situações, fortalecer as relações grupais e as relações de cooperação entre as docentes.

Sobre essa temática as professoras relataram:

*Como já te disse antes eu sinto prazer quando nos reunimos para falar sobre a nossa vida, trabalho e outras coisas e isso ocorre na hora do almoço, o tempo é curto, mas damos um jeito, também gosto dos planejamentos, pois damos sempre um jeito de conversar apesar da cobrança do planejamento e do curto tempo para fazer todas as coisas que precisam ser feitas (Lua 1).*

*Pensa em um momento divertido é a hora do lanchinho no planejamento (risos), cada um traz alguma coisa e aí comemos todas juntas, é curto, pois tem muita coisa para fazer, mas mesmo assim me divirto (Lua 2).*

*Gosto muito das confraternizações, pois é nesse momento que temos tempo de brincar, falar besteira, falar tudo que às vezes queremos, mas não podemos por falta de tempo (Lua 3).*

*Gosto daqueles poucos momentos que conseguimos tomar um cafezinho na hora do lanche. O tempo é curto, pois nos dividimos em mil, porém acho legal, queria que realmente tivéssemos mais momentos de descontração (Lua 4).*

É possível perceber o quanto esses momentos, mesmo curtos, são importantes vivências de prazer para as professoras, já que são nesses espaços que elas têm a oportunidade de dialogar sobre questões relacionadas à sua vida e às vivências do próprio trabalho, mostrando para a escola e para os pesquisadores a necessidade de espaços concretos onde as professoras tenham voz.

Apesar desses espaços informais ainda não possibilitarem uma discussão mais ampla e efetiva sobre o trabalho docente, têm propiciado a oportunidade de formação de laços afetivos entre as professoras. Percebe-se, portanto, a necessidade de ampliação desses espaços e, consequentemente, dos assuntos abordados, de maneira a assegurar às professoras a possibilidade de intervir na organização do trabalho escolar. Para Dejours (2008), se os trabalhadores não forem reconhecidos como sujeitos capazes de intervir na organização podem ser levados a um processo de embotamento pessoal, o qual se traduz pelo silenciamento, pela falta de confiança em seu potencial para a transformação das adversidades. Desse modo, podem não conseguir partilhar publicamente com outros trabalhadores um sofrimento que julga ser individual.

O espaço de discussão pode também

*[...] qualificar o trabalho e construir relações baseadas na confiança e na cooperação entre os pares, constituindo-se em um espaço onde o trabalhador pode repensar seu trabalho ao falar sobre ele; pode conseguir interpretá-lo e, consequentemente,*

modificá-lo para que possa assim transformar tais situações (MERLO; BOTTEGA; MAGNUS, p. 149, 2013).

Segundo Duarte e Mendes (2015), também pode ocorrer nesses espaços informais uma dificuldade na articulação da fala do coletivo em virtude da existência de pequenos grupos na escola, que podem apresentar divergências na opinião, dificultando o diálogo entre os profissionais pela falta de abertura para falar e ouvir.

Com esses relatos percebe-se que um simples espaço de cafezinho é o ambiente utilizado pelas docentes para descontração e, por mais curto que seja, é um local de compartilhamento de experiências relacionadas ao trabalho. Na ausência de espaços formais de discussão propiciados pela escola, esses curtos momentos têm permitido às professoras transformar experiências individuais em experiências compartilhadas, pois ao colocar a palavra em ação o grupo pode dar às experiências um sentido comum (DEJOURS, 2008c).

Observamos que não há uma preocupação, por parte dos superiores, com a instituição de espaços formais de discussão com o objetivo de analisar o trabalho docente, o que contribuiria para o fortalecimento das relações sociais dentro da escola. Diante disso, o espaço do cafezinho aparece como a alternativa encontrada pelas professoras para suprir a lacuna desse ambiente, configurando um espaço coletivo que possibilita o relato das experiências individuais.

Quem nunca adentrou uma pré-escola talvez não tenha dimensão do quanto é difícil dialogar em um momento de recreação das crianças. Tal situação traz à tona a necessidade da institucionalização desses espaços, pois apesar das dificuldades as professoras fazem questão desses espaços e os valorizam, demonstrando que realmente necessitam de um canal no qual possam se expressar tanto a respeito de questões simples como das mais complexas.

Na pesquisa de Rosas (2012, p. 102-103), a autora concluiu que “os ambientes informais são instituídos pelos docentes como verdadeiros espaços de discussão, onde é possível partilhar experiências, expor problemas e elaborar soluções”. Os resultados do estudo de Duarte e Mendes (2015) com profissionais de educação do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal indicam a dificuldade do estabelecimento de um coletivo de trabalho entre os profissionais devido à rotina corrida e aos poucos espaços compartilhados na escola, espaço essencial para o compartilhamento das vivências de prazer e sofrimento.

#### 5.4.2 Afeto

Ao se falar de afeto na educação infantil nos vem à lembrança todas as situações que trazem prazer às professoras. Com base em minhas memórias posso citar as flores presenteadas pelo aluno retiradas das ruas, a bala, o copo de água que recebia em sala, o abraço matinal entre outras situações que fortalecem o vínculo entre a criança e a sua professora, contribuindo para a formação e para o processo de ensino. Sendo assim é possível perceber que em “se tratando do docente, a afetividade [...] é a catalizadora do processo de ensino-aprendizagem, pois é ela que faz o aluno cooperar e ter disposição para aprender” (GRANDE, 2009, p. 134).

Sobre o afeto encontramos os seguintes relatos:

*Quando tu chega aqui na escola a gente é muito família então quando a gente chega aqui os meninos já vem me abraçando, beijando, tia eu estava com saudade, tia trouxe uma flor para você, esse carinho mesmo das crianças, porque numa outra profissão eu não vou ter. [...] os pequeninhos eles respeitam a gente, são mais carinhosos, são mais calorosos e aí você acolhe como se fosse filho, se você dá uma bronca eles aceitam (Lua 2).*

*[...] as crianças não é assim, eu já entendo um choro, pego no colo, a aceitação de carinho é maior, às vezes até me chamam de vovó, acho engraçado o vínculo que criamos com os alunos, não são nada para a gente, mas acabam se tornando parte de nós e é por isso que tenho resistência em ficar fora de sala de aula, quando voltamos, eles já criaram vínculo e dependência dos outros e não mais de nós (Lua 4).*

Considerando que uma das especificidades do trabalho docente é a formação de vínculo afetivo, devido à caracterização da situação de cuidado, é importante se pensar o afeto na relação professora e aluno na educação infantil. Pela intensidade que essa situação tem no comportamento das professoras (dedicação, vínculo entre outros aspectos) o afeto é tido como uma forma de reconhecimento, mas que acaba por reforçar comportamentos (dedicação excessiva ao trabalho, levar trabalho para casa etc.) que prejudicam a saúde e o bem-estar das professoras. Podemos inferir que talvez isso possa estimular as professoras a cada vez mais investirem na criação de vínculo afetivo com os alunos, pois essa relação com os alunos traz mais sentido ao trabalho das professoras, o torna menos sofrido (GRANDE, 2009). A questão do cuidado e do carinho se mostram de grande importância para as professoras entrevistadas, contribuindo, no caso específico da professora Lua 4, para a resistência em se ausentar da sala de aula para que não perca o vínculo, a dependência criada entre os alunos e ela.

No entanto, Grande (2009) ressalta que esta criação de vínculo pode levar os professores tanto a vivenciar o prazer quanto o sofrimento. A dificuldade na formação do vínculo pode levar à intensificação do sofrimento. De acordo com Grande (2009), o afeto é



um pré-requisito para a atividade de ensinar. A afetividade pode ser compreendida como fonte de fomento à aprendizagem, estimulando o professor a estabelecer vínculos que favoreçam o processo ensino-aprendizagem.

Para Moraes (2005), o vínculo afetivo que se estabelece com o aluno é uma fonte de prazer. No estudo conduzido por ela, todas as fontes de prazer encontradas estavam relacionadas ao êxito no processo de ensino-aprendizagem e ao estabelecimento de vínculo afetivo com as crianças. O estabelecimento desta relação afetiva entre professor e aluno é necessário para que a tarefa de educar possa acontecer. Ainda, segundo a autora, a formação de vínculo afetivo, especialmente na educação infantil e no ensino fundamental, em que melhor se caracteriza a situação de cuidado, é uma das singularidades do trabalho docente.

A pesquisa de Giovannetti (2011) mostrou que o principal fator de satisfação no trabalho dos educadores da educação infantil foi o convívio com as crianças e a afetividade estabelecida no trato com elas, os quais se apresentam como fatores de compensação frente ao desgaste provocado pela carga de trabalho. Desse modo, eles funcionam como estratégias importantes para preservar ou recuperar a saúde mental dos educadores no contexto da educação infantil.

#### 5.4.3 Aprendizagem do aluno

Quando se pensa em aprendizagem do aluno como instrumento de prazer no trabalho, se faz necessário refletir sobre o assunto de forma muito mais dialética, ou seja, precisamos lembrar da realidade das escolas, da falta de condições e das dificuldades que as professoras enfrentam para conseguir executar a sua função e lembrar que, em meio a toda uma questão social, se encontra uma professora que se sente reconhecida e satisfeita quando seu aluno aprende, ou seja, apesar de todas as variáveis que podem propiciar o fracasso, o aprendizado dos alunos se torna um prazer e leva a professora a um sentimento de pertencimento e relevância social fazendo com que o trabalho docente seja uma fonte de prazer (VILELA; GARCIA; VIEIRA, 2013). A pesquisa de Moraes (2005) e de CZEKSTER (2007) revelam o quanto esta situação está presente no trabalho das professoras. Na presente pesquisa, pode ser encontrada nos seguintes relatos:

*Mas vale o esforço, no final meus alunos conseguem aprender e não é tão chato, isso é gratificante, saber que meus alunos gostam da escola, assim como eu gosto (Lua 4).*

*Na educação infantil consigo ver o quanto contribuo para o crescimento do meu aluno (Lua 2).*

*A gente acaba por ter de tirar do bolso para fazer algumas atividades, [...] é pelos alunos (Lua 3).*

Conhecendo um pouco da realidade das escolas que atendem a educação Infantil foi possível vislumbrar a precariedade das instituições, porém, em contrapartida, nas entrevistas é possível se perceber claramente essa relação feita por Moraes (2005) de prazer na aprendizagem dos alunos em meio a uma situação que desfavorece o aprendizado (estrutura, falta de material entre outras questões). Com isso, percebemos o quanto a aprendizagem afeta o professor e o quanto ele toma para si a responsabilidade pelos resultados (positivos/negativos). Essa situação nos leva a refletir sobre o quanto é importante que o poder público perceba essa situação, pois ao mesmo tempo que é vivência de prazer, dependendo dos resultados e das situações adversas, ela pode vir a ser uma grande fonte de sofrimento.

## **5.5 AÇÕES DESENVOLVIDAS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E SUGESTÕES DE AÇÕES PARA AMENIZAR O SOFRIMENTO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Com base no que foi discutido até agora é perceptível que a função de professora de educação infantil apresenta vivências de prazer, porém as vivências de sofrimento têm se tornado cada vez mais presente. Isso pode ser visto na fala das professoras que relatam não apenas seus casos, mas também vários casos de colegas que se encontram doentes e que, às vezes, por necessidade ou por decisão própria, permanecem exercendo a sua função apesar de apresentarem situações de adoecimento mais graves.

*Eu conheço várias colegas, tanto professoras como diretoras, que estão na mesma situação ou piores que eu, tenho colegas que vivem com dor de cabeça, mas não têm como ir ao médico, pois não tem quem fique com as crianças, dizem que não tem problema, que podemos ir, mas na verdade não é bem assim, mas também tenho amigas que decidiram não se afastar, resumindo conheço mais professor doente que saudável (Lua 2).*

*Aqui na escola tem muita gente doente e não é só professor (Lua 3).*

Tais relatos nos levam a refletir que o adoecimento no trabalho é uma questão de saúde pública (STRAUB, 2014) e que, pela seriedade do tema, se faz necessária uma pesquisa mais aprofundada. Há alguns setores que já começaram a perceber a importância de se estudar e se discutir a saúde do trabalhador não só âmbito macro da sociedade, mas no âmbito do seu

trabalho, onde realmente o trabalhador possa ter a oportunidade de discutir estratégias coletivas de enfrentamento ao adoecimento no trabalho.

Em suma, se faz necessário discutir tanto a saúde como o adoecimento das professoras que atuam na pré-escola até para que seja possível a compreensão do que é saúde, adoecimento, direitos, além de temáticas mais subjetivas, como cooperação, reconhecimento, vivências de prazer e sofrimento, entre outras.

Esses conceitos são muitas vezes desconhecidos pelas docentes e isso pode vir a dificultar o enfrentamento das situações que causam o sofrimento, o que pode ser visto na fala da entrevistada Lua 2 quando questionada sobre o que ela entende por saúde. Para a professora: “*saúde é não ter doença nenhuma e estar bem e feliz*”. É possível se perceber nesse discurso uma ideologia de vida perfeita.

Nesse trabalho compreendemos saúde não como a ausência de doença, mas sim numa perspectiva que ressalta os recursos sociais e pessoais do trabalhador, ou seja, “a saúde, então, não é um estado natural, mas uma construção intencional, na qual o trabalho ocupa lugar importante. A construção da saúde está ligada a uma série de relações” (DEJOURS, 1999, p. 98).

A discussão acerca da realidade de cada escola, de cada grupo, de cada professora precisa existir, não há como se pensar essa temática apenas pelo prisma do poder público, é preciso pensar na esfera micro, pois cada escola possui suas especificidades, cada escola tem grupos de trabalhos distintos, cada professora possui uma forma própria de trabalho, ou seja, “o modo mais apropriado para se construir uma concepção baseada na realidade das organizações contemporâneas, é perguntar aos próprios trabalhadores, a todos os que atuam numa dada organização” (FERREIRA, 2011, p. 109-110).

A fim de compreender como o poder público percebe o professor e quais ações ele propõe visando ao bem-estar dos docentes buscou-se junto às professoras lembrança das ações que foram desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação e que tinham como foco a sua saúde. Ao serem questionadas sobre esse assunto, ouvimos relatos como:

*Eu não lembro de nenhuma, se teve faz muito tempo, sei que tem muita coisa visando à saúde das crianças, não a nossa (Lua 3).*

*Sinceramente não! E olha que aqui tem eu, a supervisora, a diretora mesmo ela tem problema, apesar disso não conversamos sobre isso e nem me lembro de nenhuma ação da secretaria (Lua 4).*

Também entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação solicitando os projetos e ações que trabalharam a temática da saúde do professor e, ao receber o documento,

constatamos que não havia projetos que viabilizassem o acesso das professoras a ações voltadas para a prevenção do adoecimento no trabalho.

Isso nos leva a refletir sobre dois aspectos importantes: primeiramente, a inexistência ou a ocorrência de ações esporádicas que acabam por refletir o descaso do poder público com o servidor. Esse descaso pode ser percebido não só pela ausência de projetos/ações que atendam as professoras, mas também em outras situações como a infraestrutura inadequada, elevado número de alunos por sala, ausência de materiais etc., as quais demonstram a ineficácia ou até a pouca valorização deste nível de ensino e principalmente dessas profissionais.

Outro ponto é a banalização da dor tanto pelas professoras como pelo próprio poder público, que necessita entender que nem sempre as docentes reconhecem o sofrimento e mesmo quando o compreendem, não consideram a seriedade da dor a ponto de buscar ajuda. A relação entre o adoecimento e o trabalho como fator causador parece ocorrer apenas quando há um agravamento da doença e que resulta em um tratamento rigoroso e até mesmo em afastamento (BORSOI, 2007).

É necessário entender que o adoecer gera problemas tanto para a professora/família como para o poder público e principalmente para as escolas, por isso o poder público deve priorizar ações e projetos que tragam à pré-escola a valorização das professoras, o fortalecimento do coletivo e a viabilização da saúde no trabalho, visto que essa temática não é recente, e apesar das poucas pesquisas na área da educação infantil, é visível que o poder público precisa ter outro olhar para propiciar ações que viabilizem a reflexão e minimizem as vivências de sofrimento no trabalho das professoras de educação infantil de Porto Velho.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar a dinâmica de prazer e sofrimento das professoras de educação infantil de Porto Velho que atuam na pré-escola, buscando compreender as vivências de sofrimento e de prazer no trabalho, as estratégias de defesa e de mobilização subjetiva utilizadas pelas professoras, bem como as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação visando à saúde das professoras e as sugestões de ações, dadas pelas docentes, para amenizar o sofrimento, levando em conta a situação da educação e ainda a interferência do capitalismo para o funcionamento da escola, para o trabalho da professora e principalmente para as situações que propiciam o adoecimento ou as vivências de prazer na escola.

As considerações sobre os resultados encontrados, mais do que permitir conclusões, possibilitam uma reflexão sobre o trabalho das professoras da educação infantil de Porto Velho sendo possível fornecer elementos para que outras pesquisas possam aprofundar os achados da presente investigação.

Com base nos dados coletados encontramos como as principais vivências de sofrimento no trabalho das professoras a intensificação e sobrecarga, falta de cooperação, falta de espaços de discussão, desvalorização profissional, cultura da excelência e falta de perspectiva de crescimento profissional.

A intensificação e sobrecarga de trabalho foi a fonte de sofrimento mais citada pelas professoras, revelando a dificuldade delas em darem conta do trabalho prescrito, uma vez que são cada vez maiores as exigências feitas a elas, demandando maior responsabilidade com o trabalho realizado. Colabora para a sobrecarga, o sentimento de profissionalismo das professoras, que se esforçam para atender plenamente todas as tarefas inerentes ao processo de trabalho docente, mesmo que para isso tenham que levar trabalho para ser feito em casa. Dessa forma, o sofrimento extrapola os muros da escola, impactando de modo direto na vida pessoal das professoras e, geralmente, de sua família.

É importante destacar que há um apelo a esse sentimento de profissionalismo e de autorresponsabilização pelos resultados negativos na escola pública presentes nas propostas educacionais oficiais, que se valem da exploração das autoimagens e dos sentimentos de profissionalismo das professoras (ALVES-GARCIA; ANADON, 2009), o qual parece ter sido absorvido pelas professoras da presente pesquisa.

Apesar de se queixarem do processo de intensificação do fazer docente, paradoxalmente culpabilizam-se pela situação, em função de uma autoconsciência que as

incita a buscarem níveis mais altos de responsabilidade profissional e de profissionalização, estimuladas pelos discursos e propostas educacionais oficiais que exploram tais sentimento das professoras.

Desse modo, a despeito de relatarem a sobrecarga de trabalho não conseguem desenvolver ações que possam reverter tal quadro, pois isto poderia causar muitas situações conflitivas, o que também pode ser fonte de sofrimento. Em vista disso, as professoras, cada vez mais, têm realizado seu trabalho de forma individualizada e mais pragmática.

O sentimento de desvalorização profissional, a falta de cooperação e de espaços de discussão e a influência da cultura da excelência vulnerabilizam as professoras levando ao sofrimento. Tal quadro é agravado pela falta de perspectiva de crescimento profissional. Como pode ser visto, as fontes de sofrimento se encontram bastante interligadas.

Como estratégias de defesa as professoras utilizam a negação, a racionalização e o presenteísmo buscando minimizar o que as faz sofrer. Todas partilham entre si o objetivo de negar o sofrimento laboral. Apesar de buscarem a eufemização do sofrimento, o uso prolongado de tais estratégias pode colaborar para a não implementação de mudanças no ambiente de trabalho das docentes, um obstáculo para a sua não emancipação. A longo prazo podem levar à alienação das professoras e, conseqüentemente, ao agravamento do sofrimento.

Na tentativa de ressignificar o sofrimento, de transformá-lo em prazer, as docentes fazem uso da mobilização subjetiva, particularmente por meio da inteligência prática, da cooperação e do reconhecimento. Esta mobilização, portanto, é viabilizada pela capacidade astuciosa e criativa, levando as professoras a resistirem ao que é prescrito por meio dos ajustes do que é prescrito ao real, subvertendo a organização do trabalho e colocando a sua marca ao implementarem procedimentos mais eficazes do que os estipulados pela organização do trabalho.

Desse modo, torna-se imprescindível pensar na importância da existência do espaço público de discussão e do coletivo de trabalho, pois, geralmente, é nestes espaços que os ajustes podem ser pensados a partir da deliberação coletiva e do reconhecimento, especialmente dos pares. Neste sentido, o estabelecimento das relações intersubjetivas de confiança é requisito essencial para a cooperação.

Na presente pesquisa, a principal forma de reconhecimento vem dos alunos, expressa na forma de carinho demonstrado pelos mesmos. Ressalta-se a falta de reconhecimento dos pares, o que é fonte de preocupação para as professoras do presente estudo, pois parece não haver um sentimento de pertencimento a um coletivo de trabalho. Uma vez que este

reconhecimento não está sendo propiciado pela organização, justifica-se o fato do reconhecimento advir das relações estabelecidas com os alunos.

No tocante às vivências de prazer, a partir do relato das professoras, foram identificadas a existência dos espaços informais de discussão, o afeto e a aprendizagem dos alunos.

A presente pesquisa revelou a existência dos espaços informais de discussão, o que também pode ser compreendido como inteligência prática, pois ao perceberem a inexistência dos espaços formais de discussão, as professoras se valem dos espaços informais como a hora do lanche e do almoço, os quais se revelaram como espaços de relacionamento e diálogo acerca das temáticas relacionadas ao trabalho e às vivências particulares de cada professora.

O afeto, uma das especificidades do trabalho docente, sobretudo na educação infantil, devido à caracterização da situação de cuidado, aparece como fonte de prazer. O afeto, no presente estudo, também é tido como uma forma de reconhecimento, mas parece reforçar comportamentos de intensificação do trabalho (dedicação excessiva, levar trabalho para ser realizado em casa, entre outras ações) que são prejudiciais à saúde das professoras.

O cuidado pode ter vários significados para as professoras, mas na presente pesquisa encontra-se bastante relacionado ao afeto e parece desempenhar um lugar fundamental no trabalho das professoras de educação infantil, especialmente por se tratar de um espaço de atuação das mulheres, cujas características encontram-se associadas às necessidades dos alunos desta etapa de ensino.

A aprendizagem dos alunos também apareceu como vivência de prazer no trabalho das professoras da educação infantil, apesar de todas as condições adversas que podem ser prejudiciais a esta aprendizagem. A aprendizagem dos alunos produz um sentimento de pertencimento e de relevância social, fazendo com que o trabalho seja uma fonte de prazer. Observa-se, portanto, que a aprendizagem afeta as professoras e o quanto elas tomam para si a responsabilidade pelos resultados (positivos/negativos). No entanto, ao mesmo tempo em que ela é uma manifestação de vivência de prazer, dependendo dos resultados e situações adversas, ela pode vir a ser uma grande fonte de sofrimento.

Ao abordarmos as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação podemos perceber uma inexistência de ações que demonstrem uma real preocupação com a saúde dos docentes da educação infantil, assim como também foi percebido a dificuldade dos professores em citar ou até sugerir ações que viabilizem a saúde no trabalho. Portanto, é imprescindível pensar em políticas públicas de promoção e prevenção da saúde que contemplem o adoecimento no trabalho.

De acordo com os resultados, não se pode negar o sofrimento no trabalho das professoras de educação infantil, pelo menos para as professoras entrevistadas. Muitas vezes, há discursos que não são esboçados através de palavras, mas são construídos com base em uma ideologia que fragiliza a professora e supervaloriza a infância, porém quando somos incapazes de olhar o sofrimento e as situações que causam o adoecer dessas professoras acabamos por negligenciar toda uma geração de crianças, pois quando não se valoriza a professora não é possível se valorizar o aluno.

Vale ressaltar que essas situações encontradas, não só revelam a complexidade do cotidiano do trabalho das professoras entrevistadas em virtude das imposições e disposição de atenderem a um número cada vez maior de atribuições, bem como não divergiram fundamentalmente de outros trabalhos (independente do nível de ensino que foram abordados nas outras pesquisas, apesar das particularidades de cada nível). Portanto, o sofrimento e o adoecimento não estão interligados a um único nível de ensino, mas sim a todo um sistema que desumaniza os docentes e torna o seu trabalho intensificado e ditado por uma lógica gerencialista, ou seja, o sofrimento dos docentes está mais enraizado na escola do que se imagina.

Neste trabalho também foi possível vislumbrar que há poucas pesquisas que utilizam o arcabouço teórico da psicodinâmica do trabalho, que envolvem as professoras de educação infantil<sup>29</sup>, demonstrando, com isso, uma lacuna a ser revista. Por isso, se faz necessário que os pesquisadores que trabalham e estudam as vivências de prazer e sofrimento e que utilizam o aporte teórico-metodológico da psicodinâmica do trabalho voltem o seu olhar para a educação infantil.

Com essas observações foi possível constatar o quanto as vivências de sofrimento das professoras de educação infantil têm prejudicado a sua saúde e o quanto a inércia do poder público tem contribuído para a ocorrência das vivências de sofrimento no âmbito laboral das docentes, sendo assim fazem-se necessárias mudanças não só na gestão das escolas, mas também na forma com que o poder público enxerga essas profissionais e todas as situações que perpassam a escola. Não há como se pensar a educação das crianças pequenas sem olhar para a mediadora desse processo, a professora, sendo assim precisamos enxergar nossas creches e pré-escolas e todos os envolvidos que trabalham com esse público, pois não há

---

<sup>29</sup> É perceptível que apesar de esta pesquisa abordar a temática das vivências de prazer e sofrimento das professoras de Educação Infantil, foi necessário a ampliação dos trabalhos a serem pesquisados para os demais níveis (superior, médio e fundamental) de ensino, a fim de demonstrar a fragilidade da temática como um todo.



como haver saúde se não houver condições propícias para a mobilização subjetiva e diálogo entre as esferas educacionais e entre os que fazem parte da escola.

Sugere-se a realização de novas pesquisas que ampliem o escopo do presente estudo, bem como aprofundem questões suscitadas pelo mesmo, pois para entender as vivências de prazer e sofrimento talvez seja necessário ir mais a fundo e refletir sobre quem são os professores da Educação Infantil, de que classe social eles provêm, como são as relações de trabalho de que tomam parte, como são seus salários entre outros aspectos que perpassam pelas lutas que não são ganhas por decreto, mas sim pela luta dos movimentos sociais.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, O. A.; ROJAS, J. Atividade docente em contexto: uma experiência de prática de ensino em educação infantil, com crianças de 0 a 3 anos. In: RUSSEF, I.; BITTAR, M. (orgs). **Educação Infantil: política, formação e prática docente**. Campo Grande: Plano, 2003.
- ALTOÉ, A. **Políticas institucionais e seus desdobramentos sobre o trabalho docente: absenteísmo e presenteísmo**. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Minas Gerais, 2010.
- ANJOS, F. B. dos. Organização do trabalho. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira (Org.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013.
- ANTUNES, C. **Educação Infantil: Prioridade Imprescindível**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses centralidade no mundo do trabalho. 15. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. Desenhando a nova morfologia do trabalho e suas principais manifestações. In: MERLO, Á. R. C.; BOTTEGA, C. G.; PEREZ, K. V. (Orgs.). **Atenção à saúde mental do trabalhador: sofrimento e transtornos psíquicos relacionados ao trabalho**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- APPLE, M. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- ASSIS, M. S. S. de. Ama, guardiã, crecheira, pajem, auxiliar...em busca da profissionalização do educador da educação infantil. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação Infantil: da condição de direito a condição de qualidade no atendimento**. Campinas - São Paulo: Editora Alínea, 2009.
- ASSUNÇÃO, A. A; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.
- AUGUSTO, M. M.; FREITAS, L.G.; MENDES, A. M. Vivências de prazer e sofrimento no trabalho de profissionais de uma fundação pública de pesquisa. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 34-55, abr. 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BARROS, P. C. R.; MENDES, A. M. B. Sofrimento psíquico no trabalho e estratégias defensivas dos operários terceirizados da construção civil. **Psico-USF**, Itatiba, v.8, n.1, jan./jun. 2003.
- BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. **Clínicas do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011.

BOCK, A. M. B. **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia**. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BORSOI, I. C. F. Da relação entre trabalho e saúde à relação entre trabalho e saúde mental. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. especial, pp. 103-111, 2007.

BRASIL. **Lei nº. 11.274 de 06 de fevereiro de 2006a**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/111274.htm)>. Acesso em: 03 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

\_\_\_\_\_. **Emenda nº. 59 de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 04 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1)>. Acesso em: 04 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm)>. Acesso em: 04 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 8.069/90 atualizado com a Lei nº 12.010 de 2009. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Disponível em <[http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_9ed.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf)>. Acesso em: 03 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. MEC. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**, Brasília: MEC, 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009)**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em < <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

BRITO, J. C. Trabalho prescrito. PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

BUENO, M.; MACÊDO, K. B. A clínica psicodinâmica do trabalho: de Dejours às pesquisas brasileiras. **Revista ECOS: Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 2 n. , p. 307-318, nov. 2012.

BUJES, M. I. E. Escola infantil pra que te quero? In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Orgs) **Educação infantil: pra que te quero?**. Porto alegre, Artmed, 2001.

CARRASQUEIRA, F. A.; BARBARINI, N. Psicodinâmica do trabalho: Uma reflexão acerca do sofrimento mental nas organizações. **Jornada de Saúde Mental e Psicanálise da PUCPR**, Curitiba, v. 5, n. 1, nov. 2010.

CARVALHO, G. M. de; MORAES, R. D. de. Sobrecarga de trabalho e adoecimento no Polo Industrial de Manaus. **Psicologia em Revista**. vol. 17 n. 3. Belo Horizonte, dez. 2011.

CARVALHO, M. H. de. **O mal-estar na educação a natureza do trabalho docente entre o sofrimento e o ressentimento**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011.

CERISARA, A. B. **A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/thesis/view/43>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

CIAMPA, A. da C.. **A estória do Severino e a história da Severina: Um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1987.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes LTDA, 1999.

COSTA, S. H. B. Trabalho prescrito e trabalho real. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira (org.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013.

CUPERTINO, V.; GARCIA, F. C.; HONÓRIO, L. C. Prazer e sofrimento na prática docente no ensino superior: estudo de caso em uma IFES mineira. Belo Horizonte, **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 3, p. 101-116, set./dez. 2014.

CZEKSTER, M. D. V. **Sofrimento e prazer no trabalho docente em escola pública**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração. Porto Alegre, 2007.

DEJOURS, C. O trabalho como enigma. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Paralelo 15/Editora Fiocruz, 2008d.

\_\_\_\_\_. **O fator humano**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

\_\_\_\_\_. A avaliação do trabalho submetido a prova do real – críticas aos fundamentos da avaliação. In: SZNELWAR, L.I.; MASCIA, F. (org.). **Trabalho, tecnologia e organização**. São Paulo: Blucher, p. 31-90, 2008c.

\_\_\_\_\_. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

\_\_\_\_\_. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. Tradução: Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. São Paulo: Cortez/Oboré, 1992.

\_\_\_\_\_. Addendum. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Brasília: Paralelo 15, 2008.

\_\_\_\_\_. Análise psicodinâmica das situações de trabalho e sociologia da linguagem. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/Brasília: Paralelo 15, 2008b.

\_\_\_\_\_. Cadernos de trabalho, tecnologia e organização (nº 2) – **A avaliação do trabalho submetida à prova real: crítica aos fundamentos da avaliação**. São Paulo: Blucher, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Orgs.). Brasília: Paralelo 15/Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011.

\_\_\_\_\_. Inteligência prática e sabedoria prática. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. **Christophe Dejours: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

\_\_\_\_\_. **Outra forma de civilidade: a cooperação.** In: DEJOURS, C. Trabalho vivo: trabalho e emancipação. Brasília: Paralelo 15, 2012.

\_\_\_\_\_. Psicodinâmica do trabalho e pós-modernidade. In: MENDES, A. M.; LIMA, S. C.; FACAS, E. P. (orgs). **Diálogos em psicodinâmica do trabalho.** Brasília: Paralelo 15, 2007.

\_\_\_\_\_. **Trabalho vivo: trabalho e emancipação.** Tradução: Franck Soudant. Brasília: Paralelo 15, 2012.

\_\_\_\_\_; ABDOUCHELI, E. Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. Tradução: GLINA, D. M. R. DEJOURS, C. ABDOUCHELI, E, JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho.** São Paulo: Atlas, 2015.

\_\_\_\_\_; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C.. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho.** São Paulo: Atlas, 1994.

DEMETRIO, J. A. da S. **Prazer e sofrimento no trabalho do professor em uma instituição de ensino superior em São Luís – MA.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do aluno incompetente.** Cad. CEDES, Campinas, vol. 19, n. 44, p. 33-45, abr. 1998.

\_\_\_\_\_. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 89, p. 39-47, maio 1994.

DUARTE, F. S.; MENDES, A. M. Psicodinâmica do Trabalho do Coletivo de Profissionais de Educação de Escola Pública. **Revista Psico-USF, Bragança Paulista**, v. 20, n. 2, p. 323-332, mai./ago. 2015.

EVANGELISTA, C. R.; SOUSA, A. **A perspectiva profissional sobre a docência a partir da visão de licenciandos em ciências biológicas e matemática.** 2015. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20737\\_8991.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20737_8991.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2016.

FELIPE, J. Aspectos gerais do desenvolvimento infantil. IN: CRAIDY, C. M. **Convivendo com crianças de 0 a 6 anos.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

FERNANDES, F. **Mudanças sociais no Brasil.** 4. ed., São Paulo: Global, 2008.

FERRAZ, F. C. **Normopatia: sobreadaptação e pseudonormalidade.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

FERREIRA, C. M. **Adoecimento psíquico de professores: um estudo de casos em escolas estaduais de educação básica numa cidade mineira.** Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Administração da Faculdade Profissional de Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2011b.

FERREIRA, J. B. Patologias da solidão. In: VIEIRA, F. de O. (org.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013.

\_\_\_\_\_. MENDES, A. M.; LIMA, S. C. da C.; FACAS, A. P.; GHIZONI, L. D. Entre a mobilização subjetiva e a subtração do desejo: estudos com base na psicodinâmica do trabalho. In: MERLO, Álvaro Roberto Crespo. **O Sujeito no trabalho: entre a saúde e a patologia**. Curitiba: Juruá, 2013.

FERREIRA, M. C. **Qualidade de vida no trabalho: uma abordagem centrada no olhar dos trabalhadores**. Brasília: Edições Ler, Pensar, Agir, 2011a.

\_\_\_\_\_. Chegar feliz e sair feliz do trabalho: aportes do reconhecimento no trabalho para uma ergonomia aplicada à qualidade de vida no trabalho. In: MENDES, A. M (Org.). **Trabalho e saúde: o sujeito entre emancipação e servidão**. Curitiba: Juruá, 2010.

\_\_\_\_\_. MENDES, A. M. **Trabalho e riscos de adoecimento: o caso dos auditores fiscais da previdência social brasileira**. Brasília: Ler, Pensar e Agir, 2003.

\_\_\_\_\_. BARROS, P. C. R. (In)Compatibilidade trabalho prescrito - trabalho real e vivências de prazer-sofrimento dos trabalhadores: um diálogo entre a ergonomia da atividade e a psicodinâmica do trabalho. **Revista Aletheia**, Canoas, RS, v. 16, p. 115-128, jul./dez. 2002.

FLEURY, A. R. D. **O trabalho e a docência em uma instituição de ensino superior pública: o caso dos professores de odontologia da Universidade Federal de Goiás**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. G. de; FACAS, E. P. Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 7-26, 2013.

FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIEDMAN, M.; FRIEDMAN, R. **Liberdade de escolher – o novo Liberalismo Econômico**. 2ª ed. São Paulo: Record, 1980.

GADOTTI, M. **Qualidade na Educação: uma nova abordagem**. Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem. Florianópolis, 2013. Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2016.

GARANHANI, M. C. A Docência da educação infantil. IN: SOUZA, G. (Org.) **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. **Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Caderno de pesquisas Fundação Carlos Chagas**, vol. 01, n. 98, São Paulo, p. 85-90, ago. 1996.

GERNET, I. Psicodinâmica do reconhecimento. In: MENDES, Ana Magnólia; MERLO, A. R. C et al (Orgs.). **Psicodinâmica e clínica do trabalho**: temas, interfaces e casos brasileiros. Curitiba: Juruá, 2010.

\_\_\_\_\_. DEJOURS, C. Avaliação do trabalho e reconhecimento. In: BENDASSOLLI, P. F. SOBOLL, L. A. P. **Clínicas do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011.

GHIZONI, L. D. **Clínica psicodinâmica da cooperação na Associação de Catadores e Catadoras de materiais recicláveis da região Centro Norte de Palmas – TO (ASCAMPA)**. Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. Cooperação. In: VIEIRA, F. de O. (org.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013.

GONZÁLES-REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

GONZALEZ-MENA, J. **Fundamentos da educação infantil**: ensinando crianças de uma sociedade diversificada. Tradução: Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: AMGH, 2015.

GRANDE, C. **O trabalho e o afeto**: prazer e sofrimento no trabalho dos professores da escola pública de Brasília. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília/UNB. Brasília – DF, 2009.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudanças**: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Moderna. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> . Acesso em: 20 ago. 2016.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Atica, 2005.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, maio/jun./jul./ago. 2000.

\_\_\_\_\_. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2002.

KURZ, R. **A origem destrutiva do capitalismo**: modernidade econômica encontra suas origens no armamento militar. Folha de São Paulo. 30.3, p. 3, c. 5, 1997.



LANCMAN, S. O mundo do trabalho e a psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Org.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, M. E. A. **Escritos de Louis Le Guillant: da ergoterapia à psicopatologia do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LIMA, M. A. B. **Educação profissional em enfermagem: prazer e sofrimento no trabalho docente**. Dissertação apresentada Educação profissional em enfermagem: prazer e sofrimento no trabalho docente. Ribeirão Preto, 2015.

LIMA, P. M. **Vivências de prazer-sofrimento de professores que atuam em educação inclusiva**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em sociologia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Manaus, 2013.

LIMA, S. C. da C. Reconhecimento no trabalho. In: VIEIRA, F. de O. (org.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. de A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIANO, M. do S. S.; MUNIZ, H. P. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, ANO 6, N.1. Rio de Janeiro, 2006.

MARTINS, A. A. V. **Vivências de prazer e sofrimento no trabalho docente: um estudo em uma instituição de ensino superior de Belo Horizonte**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade Novos Horizontes. Belo Horizonte, 2009.

MARTINS, S. R.; LIMA, S.C.C. Reconhecimento e coletivo de trabalho. In: MONTEIRO, J. K.; VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M. **Trabalho & prazer: teoria, pesquisas e práticas**. Curitiba: Juruá, 2015.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

MENDES, A. M. Prazer, reconhecimento e transformação do sofrimento no trabalho. In: MENDES, A. M. (Org.). **Trabalho & Saúde: o sujeito entre a emancipação e a servidão**. Curitiba: Juruá, 2010.

\_\_\_\_\_. Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho. In: MENDES, A. M. **Psicodinâmica do Trabalho: teoria, método e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

\_\_\_\_\_.; COSTA, V. P.; BARROS, P. C. R. Estratégias de enfrentamento do sofrimento psíquico em bancários. **Revista Estudos e Pesquisa em Psicologia**, v. 3, n. 1, p. 59-72. 2003.

\_\_\_\_\_; DUARTE, F. S. Mobilização Subjetiva. In: VIEIRA, F. O. (Org.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013.

\_\_\_\_\_; MORRONE, C. F. Trajetória teórica e pesquisas brasileiras sobre prazer e sofrimento no trabalho. In: MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Á. R. C.; MORRONE, C. F.; FACAS, E. P. (Org.). **Psicodinâmica e clínica do trabalho - temas, interfaces e casos brasileiros**. Curitiba: Juruá, 2010.

\_\_\_\_\_; MULLER, T. da C. Prazer no trabalho. In: VIEIRA, F. de O. (org.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013.

\_\_\_\_\_; TAMAYO, A. Valores organizacionais e prazer-sofrimento no trabalho. **Psico-USF**, Itatiba, v. 16, n. 1, p. 39-46, jan./jun. 2001.

MERLO, A. R. C.; BOTTEGA, C. G.; MAGNUS, C. de N. Espaço público de discussão. In: VIEIRA, F. de O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C. (Orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013.

MINAYO, M. C. S. A violência social sob a perspectiva da Saúde Pública. **Caderno Saúde Pública**. vol.10, suppl.1, p. 7-18. 1994.

MINICUCCI, A. **Relações humanas: psicologia das relações interpessoais**. São Paulo: Atlas, 2013.

MONTEIRO, A. M. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, J. K.; JACOBY, A. R. Sobrecarga no trabalho. In: VIEIRA, F. de O. (org.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013.

MORAES, R. D. Estratégias de defesa. In: VIEIRA, F. de O. (org.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013.

\_\_\_\_\_. **Prazer e sofrimento com automação: estudo em empresas japonesas do Polo Industrial de Manaus**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2010.

\_\_\_\_\_. Prazer e sofrimento no trabalho docente: estudo com professoras de ensino fundamental em processo de formação superior. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, Florianópolis, v. 5, n. 1, jan./jun., 2005.

\_\_\_\_\_. Sofrimento criativo e patogênico. In: VIEIRA, F. de O. (org.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013.

MUCHINSKY, P. M. **Psicologia organizacional**. Tradução: Rute Gabriela Bahr. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MULLER, F. **Infância e resistência às políticas internacionais**. In: Russeff, I.; Bittar M. (Orgs.). Educação infantil: política, formação e prática docente. Campo Grande: Plano, 2003.

MUNHOZ, M. M. **Aspectos psicodinâmicos e adaptativos do professor na relação com seus alunos do primeiro ano do ensino fundamental em escolas da rede pública:** um estudo exploratório. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

NOGUEIRA, J. H. V.; FREITAS, L. G. Psicodinâmica do estresse: estudo com trabalhadores de pesquisa, desenvolvimento e inovação. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 15, n. 2, abr./jun. 2015.

NOGUEIRA, S. T. O. **Desafios subjetivos do trabalho docente com adolescentes:** Um estudo exploratório a partir da psicodinâmica do trabalho. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Brasília. São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006.

\_\_\_\_\_. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revistas Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, G. F. de. **Prazer e sofrimento no Trabalho de Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma Escola Pública do DF.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2014.

OLIVEIRA, M. I. de. **Indisciplina escolar:** determinações, consequências e ações. Brasília: Liberlivro, 2005.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Creches:** crianças, faz de conta & cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PASCHOAL, J. D; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009.

PASCHOALIN, H. C. Presente no trabalho, mesmo doente: o presenteísmo na enfermagem. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem Anna Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, M. (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

PEREZ, K. V. **Prazer e sofrimento no trabalho de professores universitários em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas do Rio Grande do Sul.** Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

POURTOIS, J. P; MOSCONI, N. **Prazer, sofrimento, indiferença na educação.** São Paulo: Loyola, 2007.

RAGO, L. M. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890 – 1930**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**. Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

RIBEIRO, C. V. dos S; LEDA, D. B. O trabalho docente no enfrentamento do gerencialismo nas universidades federais brasileiras: repercussões na subjetividade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n.04, p. 97-117, out.-dez. 2016.

RIZZINI, I. **Assistência à infância no Brasil: uma análise de sua construção**. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993.

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

Rondônia. **Lei complementar nº 391, de 06 de julho de 2010**. Dispõe sobre a organização, criação, extinção, requisitos e atributos dos cargos públicos de caráter efetivo e dos empregos públicos da Prefeitura Municipal de Porto Velho. Disponível em:<[http://www.portovelho.ro.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=5428&Itemid=661](http://www.portovelho.ro.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=5428&Itemid=661)>. Acesso em: 25 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Programa e projetos desenvolvidos em 2016** – Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho. Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Quadro do corpo docente 2016** – Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho. Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Quadro síntese: atendimento infantil urbano e rural - 2016** – Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho. Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Quadro síntese: atendimento infantil urbano e rural - 2015** – Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho. Acesso em: 20 ago. 2016.

ROSAS, M. L. M. **Análise psicodinâmica do trabalho de professores de uma escola rural do município de Iranduba/AM**. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, 2012.

\_\_\_\_\_; MORAES, R. D. de. A importância do reconhecimento no contexto de trabalho. **Revista Amazônica**. Ano 4, Vol VII, Número 2, pág. 210-224, Humaitá, AM, Jul.-Dez. 2011.

RUQUOY, D. Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In ALBARELLO, L. et al. **Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais**. 2ª Ed. Lisboa: Gradiva – Publicações Lda, 2005.

RUSSEF, I.; BITTAR, M. **Educação Infantil: política, formação e prática docente**. Campo Grande: Plano, 2003.

SÁ, N. P. **O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola**. In: Cadernos de Pesquisa da USP. N.º 57. São Paulo, maio de 1986.

SADER, E. **Prefácio**. Revista Espaço Acadêmico, n. 51, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/4793/4405>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

SAINT-GEORGES, P. de. Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In: ALBARELLLO, L. et al. **Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 2005.

SAMPAIO, D. T. **O mal-estar no trabalho de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental de Porto Velho**, 2012, 174 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

SANT'ANNA, J. G. F. C. **A psicodinâmica do trabalho de professores de ensino superior de enfermagem de Natal/RN**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em enfermagem, do Centro de Ciências da Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2014.

SANTOS, F. A. dos. **Relações entre o trabalho e a saúde das professoras de escolas públicas do Município de João Pessoa- PB**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Psicologia Social, da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

SATYRO, N.; SOARES, S. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Brasília: IPEA, 2007.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

SELIGMANN-SILVA, E. Introdução - Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho: marcos de um percurso. In: DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elizabeth; JAYET, Christian (Orgs). **Psicodinâmica do trabalho, contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 2015.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra ideologia**. 1ª ed. São Paulo: EP. V, 1986.

SILVA, C. V. M. da; FRANCISCHINI, R. **O surgimento da Educação Infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v.8, n. 12, p. 257-276, jan./jun., 2012.

SILVA, E. P. e; JÚNIOR, J. R. S. Estranhamento e desumanização das relações de trabalho na Instituição Universitária Pública. **Revista HISTEDBR [On-line]**, Campinas, número especial, p. 223-238, 2010.

\_\_\_\_\_. Psicopatologia do trabalho. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira (org.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013.

SIQUEIRA, A. B. de. **Sofrimento, processos de adoecimento e prazer no trabalho:** as estratégias desenvolvidas pelos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco na (re)conquista da sua saúde. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

SOBOLL, L.; HORST, A. C. Ideologia da excelência. In: VIEIRA, F. de O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. (Orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho.** Curitiba: Juruá, 2013.

SOBOLL, L. A. P. **História do grupo “trabalho e processos de subjetivação” e sua relação com a teoria psicodinâmica do trabalho.** Anais. II Congresso Brasileiro de Psicodinâmica e Clínica do Trabalho. Brasília, 2011.

SOUTO, B. L. C. **A dicotômica relação de prazer e sofrimento no trabalho do docente de Pós-Graduação em universidade pública.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Santa Maria, 2013.

SOUZA, V. A. de. **Análise psicodinâmica do trabalho docente na rede pública estadual.** Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais. Goiânia, 2014.

STRAUB, R. O. **Psicologia da saúde:** uma abordagem biopsicossocial. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

TADEI, G. B. da S. **Psicologia das relações humanas.** Maringá: PR, 2012.

TAMAYO, Á.; MENDES, A. M. Valores e vivências de prazer-sofrimento nas organizações. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 27, 1999, Foz do Iguaçu. **Anais eletrônicos.** Rio de Janeiro: ANPAD, 1999. 1 CD-ROM.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TARGA, T. A.; MENEGHETTI, F. K. **Neoliberalismo e educação contradições do professor artesão no interior do modelo neoliberal.** 2004. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documentos/CI/TC-CI0005.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

TEIXEIRA, L. R. M. Desenvolvimento cognitivo e educação infantil: espontâneo ou produzido? In: Russeff, I. e Bittar M. (Orgs.). **Educação infantil:** política, formação e prática docente. Campo Grande: Plano, 2003.

TORRES, A. R. A.; CHAGAS, M. I. O.; MOREIRA, A. C. A.; BARRETO, I. C. de H. C.; RODRIGUÊS, E. M. O adoecimento no trabalho: repercussões na vida do trabalhador e de sua família. **Revista SANARE**, Sobral, v. 10, n.1, p. 42-48, jan./jun. 2011.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMASI, L., WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, PUC/SP, 1996.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública**, v. 39, n. 3, p. 507-514, 2005.

VASCONCELOS, A. C. L. Inteligência Prática. In: VIEIRA, F. de O. (org.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013.

XAVIER, A.C. da R. **Uma agenda para a melhoria da gestão da qualidade na educação brasileira**. Brasília: IPEA, 1995.

## **APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da Pesquisa: “AS VIVÊNCIAS DE PRAZER E SOFRIMENTO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PORTO VELHO”.

Pesquisadora: Rebeca Karolyne de Albuquerque Santiago (Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia – UNIR).

Orientador: Dr. Luís Alberto Lourenço de Matos

Telefone para contato: (69) 9607-5980

E-mail: rebecaleonizia@gmail.com

Telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIR: (69) 2182-2100

Convidamos a senhora a participar, como voluntária, desta pesquisa que tem como objetivo analisar as vivências de prazer e sofrimento das professoras de educação infantil de Porto Velho que atuam na pré-escola.

A senhora foi selecionada em virtude de trabalhar como professora da educação infantil no município de Porto Velho e a sua participação consistirá em realizar uma ou mais entrevistas que serão gravadas em áudio. A participação nesta pesquisa não traz riscos de qualquer natureza. Como a sua participação não é obrigatória, poderá, a qualquer momento da pesquisa, desistir e retirar seu consentimento, sem qualquer prejuízo a sua pessoa. Sempre que quiser poderá pedir informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIR. Ressalto também que não haverá qualquer tipo de pagamento por sua colaboração nesta pesquisa, bem como não haverá despesas.

Ao participar desta pesquisa a senhora não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações sobre o tema abordado de forma que o conhecimento que será construído possa contribuir para a prática profissional.

Todas as informações coletadas neste estudo são confidenciais e asseguramos sigilo sobre a sua participação. Somente eu e meu orientador teremos conhecimento dos dados, os quais serão utilizados na dissertação, publicações científicas ou em eventos de natureza científica. Nessas publicações ou apresentações seu nome ou de outros citados não serão mencionados. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme estabelecidos na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.



A senhora receberá uma cópia deste termo onde consta meus contatos para que possa me procurar em caso de qualquer dúvida a respeito da pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicito o seu consentimento de forma livre para participar da presente pesquisa.

---

Rebeca Karolyne de Albuquerque Santiago

CRP 20/05640

### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, declaro ter lido e compreendido os termos deste documento e, após estar completamente esclarecida, declaro concordar em participar voluntariamente da pesquisa e não ter recebido nenhuma forma de pressão para tanto, bem como autorizo a publicação, conforme os termos mencionados acima. Declaro, também ter recebido uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Porto Velho \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Assinatura do participante

## **APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORAS**

1. Tempo de atuação como professora.
2. Escolha da docência como ocupação. O que levou você a se tornar professora?
3. O que você acha de trabalhar como professora? Como você avalia o seu trabalho?
4. Você tem ou já teve desejo de exercer outra profissão? Razões para continuar a exercer a docência.
5. Em sua opinião, de modo geral, qual a expectativa em relação ao trabalho docente?  
Como você acha que esta expectativa lhe afeta sua vida pessoal e o seu trabalho?
6. Você se sente reconhecida em seu trabalho? Por quem?
7. Quais as situações que lhe causam mais prazer/sofrimento no seu trabalho?
8. Quais as maiores dificuldades/situações difíceis que você enfrenta no seu trabalho?  
Como elas afetam o seu trabalho e a sua vida fora da escola?
9. Como você lida com as dificuldades no trabalho? Elas são partilhadas entre os professoras ou cada um vive a sua dificuldade sozinho?
10. O que você acha que poderia ser modificado/melhorado no seu trabalho?
11. Como você vê o seu futuro profissional.?
12. Fale um pouco de sua rotina e sobre seus afazeres na escola.
13. Como você organiza seu tempo entre atividades profissionais, repouso e lazer?
14. As professoras se encontram fora do trabalho, já fizeram ou fazem alguma atividade de lazer juntos?
15. Você acredita que o trabalho como professora contribui para o seu adoecimento? Se sim, quais fatores no seu trabalho contribuíram para o adoecimento?
16. Quais as manifestações (sintomas) desses problemas?
17. Você já se afastou do seu trabalho por problemas de saúde? Quando foi? Por quanto tempo? Qual foi o problema? Ficou hospitalizada? Por quanto tempo?
18. Você fez ou faz algum tratamento? Qual? Explique.
19. Você apresentou melhora do quadro de saúde? Desde quando? A que você atribui sua melhora?
20. Consequências dos problemas de saúde para a vida profissional, familiar e pessoal.
21. Ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação visando o bem-estar da professora.
22. Sugestões (professora) de ações que poderiam ser desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação e pela escola visando o bem-estar da professora.